

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**FARKLI ÖĞRETİM MODELLERİNİN VOLEYBOL ÖĞRETİMİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

DOKTORA TEZİ

Serkan Tevabil AKA

**TRABZON
Haziran, 2014**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**FARKLI ÖĞRETİM MODELLERİNİN VOLEYBOL ÖĞRETİMİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Serkan Tevabil AKA

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Doktora Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞ**

**TRABZON
Haziran, 2014**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında
DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 20 / 06 / 2014

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞ



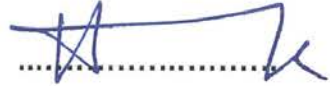
Üye : Prof. Dr. Aslan KALKAVAN



Üye : Prof. Dr. Ali Ahmet DOĞAN



Üye : Doç. Dr. Hikmet YAZICI



Üye : Yrd. Doç. Dr. Hamit CiHAN



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsün'den başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Serkan T. AKA

20 / 06 / 2014

ÖN SÖZ

Eğitim, bireyde davranış değişikliği meydana getirme, öğretim ise bu davranış değişikliğinin okul ve benzeri kurumlarda planlı ve programlı olarak yapılması sürecidir. Öğrenme kavramı da buradan hareketle yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Birbirlerinin varlık nedeni olan bu üç kavramın her birinin amacı, bireylerin davranışlarında olumlu ve istedik değişiklikler meydana getirebilmektir. Öğrenme bireysel olarak gerçekleşmekte iken eğitim ve öğretim ise daha geniş kapsamda genel ve toplumsal özellikler taşımaktadır.

Bu bağlamda bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar kazanma çağını yaşayan öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönleri ile bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim bu hizmeti gerçekleştirecek biçimde çağımızın eğitim anlayışına uygun şekilde düzenlenmeli, öğrencilerin bilimsel düşünceyi yaşam biçimi haline getirdiği, ezberden uzak, araştırmaya dayalı, bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla kendilerinin aktif olduğu, eğitim sürecindeki derslerine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirildiği bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır.

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak görülen beden eğitimi ve spor organizmanın bütünlüğü ilkesine dayalı olarak, bireylerin bedensel ve hareket becerilerinin gelişimi, sinir kas koordinasyon gelişimi, kişisel ve sosyal gelişim açısından son derece önemlidir. Genel olarak bakıldığında beden eğitimi ve spor öğretiminde temel amaçlar bireylerin bir takım özelliklerini geliştirme yönündedir. Gelişim, hayat boyu devam eden, bireylerin var olması ile ilgili tüm boyutları kapsayan bir süreçtir. Bireylerin gelişimini hedef alan beden eğitimi ve spor etkinliklerini üç kategoride toplamak mümkündür. Bunlar; bilişsel (zihinsel-kognitif), psikomotor (Devinişsel) ve duyuşsal (emosyonel-efektif) gelişime yönelik alanlardır.

Beden eğitimi ve spor öğretimi etkinliklerinde karşılaşılan problemlere çözüm üretilebilmesi, beden eğitimi ve spor öğretim programının temel amaçlarının nitelikli olarak gerçekleştirilebilmesi ve öğrencilerin aktif olarak öğretim etkinliklerine dâhil edilebilmesi için son yıllarda yapılandırmacı öğrenme kuramı temelinde yeni öğretim ve öğrenme modellerinin üzerinde durulmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre; öğrenme için toplumsal etkileşim gereklidir ve anlamlı öğrenme için özgün öğrenme görevleri olması gerekmektedir.

Bu noktada içerik bakımından bu gereklilikleri önemli ölçüde karşılayabilmek için geliştirilmiş olan, Spor Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin

voleybol dersinde öğrenciler üzerindeki etkilerinin bilişsel, devinışsel ve duyuşsal alan gelişimi bakımından karşılaştırılması bu araştırmanın inceleme konusunu oluşturmuştur.

Bu araştırmanın her aşamasında bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım danışmanım, Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞ' a, araştırmanın başlangıç ve gelişim aşamalarında fikir ve görüşlerinden faydalandığım Doç. Dr. Hikmet YAZICI ve Yrd. Doç. Dr. Hamit CİHAN' a; araştırmanın son aşamasında engin bilgilerini benimle paylaşan Prof. Dr. Aslan KALKAVAN ve Prof. Dr. Ali Ahmet DOĞAN'a minnet ve teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun çok değerli öğretim üyeleri ve elemanlarına, özellikle çalışmalarımda yardımlarını benden esirgemeyen ve bana ağabeylik eden Doç. Dr. Gökhan BAYRAKTAR ve Yrd. Doç. Dr. Metin BAYRAM' a saygı ve hürmet ile şükranlarımı bildirmek isterim. Birçok konuda benimle ilgilenen, tez çalışmamın oluşumunda büyük katkıları ve emeği olan çok değerli büyüğüm Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK'e sonsuz teşekkür ederim. Başta tez çalışmalarım olmak üzere diğer çalışmalarım da sıklıkla yardımına başvurduğum kuzenim Bekir AKKOYUNLU' ya sevgi ve muhabbetlerimi sunarım. Son olarak bu araştırmanın içerisinde yer alan ve özverili çalışmaları ile bana yardımcı olan öğrencilerime teşekkür ederim.

Hayatımın her evresinde yanımda olan, beni dünyaya getiren, iyi kötü her anımda bana kucak açan annem ve babama, varlıklarından cesaret ve gurur duyduğum kardeşlerime ayrıca hayatlarını benimle paylaşan, çalışma sürecinde sabır göstererek benden desteklerini esirgemeyen değerli eşime, kızım Elif Nisa ve aramıza yeni katılan ikinci kızım Hüma Su'ya sınırsız sevgi ve minnetlerimi iletiyorum.

Tüm bu güzelliklerin hepsini birden bana nasip eden yüce Allah'a şükrediyorum.

Serkan Tevabil AKA

Trabzon 2014

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÖZET.....	xiv
ABSTRACT.....	xv
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
GRAFİKLER DİZİNİ	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	7
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	7
2.1.1. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme.....	7
2.1.1.1. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme ile ilgili Tanımlar.....	8
2.1.1.1.1. Eğitim.....	8
2.1.1.1.2. Öğretim	9
2.1.1.1.3. Öğrenme.....	10
2.1.1.2. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme İlişkisi	11
2.1.1.3. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme Kavramlarına Genel Bakış.....	11
2.1.1.3.1. Eğitim.....	11
2.1.1.3.1.1. Eğitim sürecinin temel amacı.....	11
2.1.1.3.1.2. Formal ve İnfomal Eğitim.....	12
2.1.1.3.1.2.1. Formal eğitim	13
2.1.1.3.1.2.1.1. Örgün Eğitim	13
2.1.1.3.1.2.1.2. Yaygın Eğitim	13

2.1.1.3.1.2.2. İnfomal Eğitim	13
2.1.1.3.1.2.2.1. Sargın Eğitim.....	14
2.1.1.3.1.3. Eğitim Akımları	14
2.1.1.3.1.3.1. Daimicilik	15
2.1.1.3.1.3.2. Esasicilik	15
2.1.1.3.1.3.3. İlerlemecilik	15
2.1.1.3.1.3.4. Yeniden Kurmacılık	16
2.1.1.3.1.3.5. Politeknik Eğitim	16
2.1.1.3.1.3.6. Varoluşçuluk.....	16
2.1.1.3.1.3.7. Programlandırılmış Eğitim	17
2.1.1.3.2. Öğretim ve Öğrenme.....	17
2.1.1.3.2.1. Öğretim ve Öğrenmeye İlişkin İlkeler.....	17
2.1.1.3.2.1.1. İletişim ve Öğrenme	17
2.1.1.3.2.1.2. Öğretim ve Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	18
2.1.1.3.2.1.3. Öğretim ve Öğrenme Kuramları.....	18
2.1.1.3.2.1.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı	19
2.1.1.3.2.1.3.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı	20
2.1.1.3.2.1.3.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	20
2.1.1.3.2.1.3.4. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	21
2.1.1.3.2.1.3.5. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı	21
2.1.1.3.2.1.4. Öğretim İlkeleri	22
2.1.1.3.2.1.4.1. Öğrenciye Görelik İlkesi.....	22
2.1.1.3.2.1.4.2. Yakından Uzağa İlkesi.....	22
2.1.1.3.2.1.4.3. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi	22
2.1.1.3.2.1.4.4. Ayanilik (Açıklık) İlkesi	23
2.1.1.3.2.1.4.5. Somuttan- Soyuta İlkesi.....	23
2.1.1.3.2.1.4.6. Ekonomiklik İlkesi	23
2.1.1.3.2.1.5. Öğretim ve Öğrenmede Beş Duyunun Önemi	23
2.1.1.3.2.2. Öğretim ve Öğrenmeye Yönelik Yaklaşımlar	24
2.1.1.3.2.2.1. Buluş Yoluyla Öğretme/Öğrenme Yaklaşımı.....	24
2.1.1.3.2.2.2. Sunuş Yoluyla Öğretme (Alış Yoluyla Öğrenme) Yaklaşımı.....	25
2.1.1.3.2.2.3. Araştırma – İnceleme Yoluyla Öğretme/Öğrenme Yaklaşımı	25
2.1.1.3.2.3. Öğretim Yöntemleri	26
2.1.1.3.2.3.1. Anlatım Yöntemi.....	27
2.1.1.3.2.3.2. Rol Oynama (Drama) Yöntemi	27

2.1.1.3.2.3.3. Grup Tartışması Yöntemi	27
2.1.1.3.2.3.4. Örnek Olay İnceleme Yöntemi.....	28
2.1.1.3.2.3.5. Gözlem Gezisi Yöntemi.....	28
2.1.1.3.2.3.6. Soru- Cevap Yöntemi	28
2.1.1.3.2.3.7. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi.....	29
2.1.1.3.2.3.8. Problem Çözme Yöntemi.....	29
2.1.1.3.2.3.9. Deney Yöntemi.....	30
2.1.2. Beden Eğitimi ve Spor.....	30
2.1.2.1. Beden Eğitimi ile Sporun Karşılaştırılması.....	31
2.1.2.2. Beden Eğitimi ve Sporun Tarihçesi	31
2.1.2.2.1. Beden Eğitimi ve Sporun Türkiye Tarihçesi	33
2.1.2.3. Beden Eğitimi ve Sporun Önemi	36
2.1.2.4. Beden Eğitimi ve Sporun Amacı.....	38
2.1.2.5. Beden Eğitimi ve Spor Yoluyla Gelişim	38
2.1.2.5.1. Bilişsel Alan Gelişimi	39
2.1.2.5.1.1. Bilgi Basamağı	39
2.1.2.5.1.2. Kavrama Basamağı.....	39
2.1.2.5.1.3. Uygulama Basamağı.....	40
2.1.2.5.1.4. Analiz Basamağı	40
2.1.2.5.1.5. Sentez Basamağı.....	40
2.1.2.5.1.6. Değerlendirme Basamağı.....	40
2.1.2.5.2. Duyuşsal Alan Gelişimi.....	40
2.1.2.5.2.1. Alma Basamağı.....	41
2.1.2.5.2.2. Tepkide Bulunma Basamağı	41
2.1.2.5.2.3. Değer Verme Basamağı.....	41
2.1.2.5.2.4. Örgütlenme Basamağı	41
2.1.2.5.2.5. Bir Değer ya da Değer Bütünü ile Niteleme (Kişilik Haline Getirme) Basamağı	42
2.1.2.5.3. Psikomotor (Devinişsel) Alan Gelişimi	42
2.1.2.5.3.1. Algılama (Uyarılma) Basamağı.....	43
2.1.2.5.3.2. Kurulma Basamağı.....	43
2.1.2.5.3.3. Kılavuz Denetiminde Yapma Basamağı	43
2.1.2.5.3.4. Beceri Haline Getirme (Mekanikleşme) Basamağı.....	43
2.1.2.5.3.5. Duruma Uydurma Basamağı	43
2.1.2.5.3.6. Yaratma Basamağı.....	43

2.1.2.6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi	44
2.1.3. Geleneksel Öğretim Modeli.....	46
2.1.3.1. Geleneksel Öğretim Modelinin Genel Özellikleri.....	47
2.1.3.2. Geleneksel Öğretim Modelinin Yaygın Olarak Kullanılmasının Başlıca Nedenleri.....	48
2.1.4. İşbirlikli Öğrenme Modeli.....	48
2.1.4.1. İşbirlikli Öğrenme Modelinin Temel İlkeleri	50
2.1.4.1.1. Olumlu Bağımlılık	52
2.1.4.1.2. Grup Ödülü/ Ortak Ürün	52
2.1.4.1.3. Bireysel Değerlendirilebilirlik.....	52
2.1.4.1.4. Sosyal Beceriler	53
2.1.4.1.5. Yüz Yüze (Destekleyici) Etkileşim	53
2.1.4.1.6. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi.....	54
2.1.4.1.7. Eşit Başarı Fırsatı.....	54
2.1.4.2. İşbirlikli Öğrenme Modelinde Öğretmenin Rolü	54
2.1.4.2.1. Karar Alma	55
2.1.4.2.2. Dersin Hazırlanması.....	55
2.1.4.2.3. Gözetleme ve Müdahale Etme	55
2.1.4.2.4. Değerlendirme.....	55
2.1.4.3. İşbirlikli Öğrenme Modelinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	56
2.1.4.3.1. Birlikte Öğrenme	56
2.1.4.3.2. Öğrenci Takımları- Başarı Grupları.....	56
2.1.4.3.2.1. Tüm Sınıf Sunumu	57
2.1.4.3.2.2. Gruplar	57
2.1.4.3.2.3. Mini Sınavlar (Quizler).....	57
2.1.4.3.2.4. Bireysel Gelişim Puanları	58
2.1.4.3.2.5. Grupların Tanınması ve Ödüller	58
2.1.4.3.3. Takım-Oyun-Turnuva	58
2.1.4.3.4. Grup Araştırması.....	59
2.1.4.3.5. Ayrılıp- Birleşme (Jigsaw).....	60
2.1.4.3.6. İşbirliği- İşbirliği.....	61
2.1.4.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar	61
2.1.4.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	61
2.1.4.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	64

2.1.5. Spor Eğitimi Modeli	66
2.1.5.1. Spor Eğitimi Modeli'nin Ana Hedefleri	67
2.1.5.2. Spor Eğitimi Modeli'nin Amaçları	67
2.1.5.3. Spor Eğitimi Modeli'nin Yararları	68
2.1.5.4. Spor Eğitimi Modeli'nin Temel İlkeleri.....	68
2.1.5.4.1. Sezonlar.....	68
2.1.5.4.2. Takım Üyeliği	69
2.1.5.4.3. Resmi Müsabakalar	69
2.1.5.4.4. Sonuç Etkinliği.....	70
2.1.5.4.5. Kayıt Tutma.....	70
2.1.5.4.6. Festival	70
2.1.5.5. Spor Eğitimi Modeli'nde Öğretmenin Rolü.....	70
2.1.5.6. Spor Eğitimi Modeli'nde Öğretim Planı Hazırlık Süreci.....	71
2.1.5.6.1. Sezon Sürecinin Belirlenmesi.....	71
2.1.5.6.2. Seçilecek Spor Dalına Veya Sportif Etkinliklere Karar Verilmesi.....	72
2.1.5.6.3. Öğrenci Rollerini	72
2.1.5.6.3.1. Oyunculuk Rolü ve Sorumlulukları.....	73
2.1.5.6.3.2. Takım İşleri ile İlgili Gerekli Roller ve Sorumlulukları	73
2.1.5.6.3.3. Farklı Spor Dallarına Yönelik Özel Uzmanlık Rollerini	74
2.1.5.6.4. Öğrencilerin Tümü'nün Etkinliklere Dâhil Edilmesi	75
2.1.5.6.5. Spor Platformu ve Kriz Yönetim Komitesi.....	75
2.1.5.6.6. Takımların Belirlenmesi.....	75
2.1.5.7. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Spor Eğitimi Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar	76
2.1.5.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	76
2.1.5.7.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	81
2.1.6. Voleybol.....	82
2.1.6.1. Voleybolun Tarihçesi.....	83
2.1.6.1.1. Voleybolun Dünya'da Gelişimi.....	83
2.1.6.1.2. Voleybolun Türkiye'de Gelişimi	84
2.1.6.2. Voleybol Oyun Sahası.....	85
2.1.6.3. Voleybol Oyununda Kullanılan Malzemeler	86
2.1.6.4. Voleybol Oyununun Genel Yapısı	87
2.1.6.5. Voleybol Öğretimi ve Kullanılan Temel Teknikler	89
2.1.6.5.1. Parmak Pas	90

2.1.6.5.2. Manşet	90
2.1.6.5.3. Servis	91
2.1.6.5.4. Smaç	91
2.1.6.5.5. Blok	92
2.1.6.5.6. Plonjon	92
2.1.6.6. Voleybol Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	92
2.1.6.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	92
2.1.6.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	94
2.2. Literatür Taraması Sonucu	97
3. YÖNTEM	99
3.1. Araştırma Modeli	99
3.2. Araştırma Grubu	99
3.3. Verilerin Toplanması	100
3.3.1. Veri Toplama Araçları	100
3.3.1.1. Voleybol Dersi Bilişsel Alan Testi (VDBAT)	100
3.3.1.2. Voleybol Dersi Devinişsel Gözlem Formu (VDDGF)	101
3.3.1.3. Voleybol Dersi Tutum Ölçeği (VDTÖ)	102
3.4. Uygulama Akışı	102
3.4.1. SEM' in Uygulandığı Grup İçin Uygulama Akışı	102
3.4.2. İÖM' ün Uygulandığı Grup İçin Uygulama Akışı	103
3.4.3. GÖM' ün Uygulandığı Grup İçin Uygulama Akışı	103
3.5. Verilerin Analizi	104
4. BULGULAR	105
4.1. Verilere Uygulanan Normallik Testleri	105
4.2. Bilişsel Alan Becerilerine Ait Analiz Sonuçları	105
4.3. Duyuşsal Alan Becerilerine Ait Analiz Sonuçları	107
4.4. Devinişsel Alan Becerilerine Ait Analiz Sonuçları	109
5. TARTIŞMA	112
5.1. Bilişsel Alan Gelişimine İlişkin Tartışma	112
5.2. Duyuşsal Alan Gelişimine İlişkin Tartışma	115
5.3. Devinişsel Alan Gelişimine İlişkin Tartışma	117
6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	121
6.1. Sonuçlar	121
6.1.1. Bilişsel Alan Becerilerine İlişkin Sonuçlar	121

6.1.2. Duyuşsal Alan Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	121
6.1.3. Devinişsel Alan Becerilerine İlişkin Sonuçlar Sonuçlar	122
6.1.4. Araştırmanın Geneline İlişkin Sonuçlar	122
6.2. Öneriler.....	122
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	124
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	123
7. KAYNAKLAR	125
8. EKLER	147
9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	170

ÖZET

Farklı Öğretim Modellerinin Voleybol Öğretimi Üzerindeki Etkileri

Voleybol gibi spor branşlarına yönelik derslerin öğretilmesinde uygulanan birçok öğretim modeli bulunmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı uygulanan bu modellerden spor eğitimi, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim modellerinin voleybol dersinin öğretilmesi üzerindeki etkilerini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Araştırmada deneysel yöntem türlerinden yarı deneysel desen (quasi experimental design) kullanılmıştır. Araştırma gruplarını, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu'nda 2012–2013 yıllarında voleybol dersi alan 112 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Voleybol Dersi Bilişsel Alan Testi”, “Voleybol Dersi Devinişsel Gözlem Formu” ve “Voleybol Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS paket programı kullanılarak Kolmogorov Simirnov testi gerçekleştirilmiş, tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış, 0,05 anlamlılık düzeyinde tekrarlı ölçümler testi (repeated measure) yapılmış ve Tukey Post Hoch testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda uygulanan öğretim modellerinin öğrencilerin voleybol dersine yönelik bilişsel ve duyuşsal alan düzeylerini benzer seviyelerde geliştirdiği; İşbirlikli Öğrenme Modeli uygulanan öğrencilerin ise voleybol dersine yönelik devinişsel alan beceri gelişimleri bakımından Spor Eğitimi ve Geleneksel Öğretim Modellerinin uygulandığı öğrencilere göre daha yüksek seviyede gelişme kaydettikleri tespit edilmiştir. Literatür bulgularıyla benzerlik veya farklılıklar gösteren araştırma sonuçları kendi aralarında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Voleybol Öğretimi, Spor Eğitimi Modeli, İşbirlikli Öğrenme Modeli, Geleneksel Öğretim Modeli, Aktif Öğrenme.

ABSTRACT

Effect of Different Educational Models on Volleyball Training

There are many educational models which are applied in courses targeting branches of sports like volleyball. The main aim of this study is to analyze by comparing the effects of sports education, cooperative learning and conventional education models on teaching of volleyball courses from cognitive, emotional and kinesthetic point of view.

Quasi experimental design method, which is one of the experimental methods, was used in the study. Research group is consisting of 112 graduate students who took volleyball courses in 2012-2013 season from physical education and sports department in Ağrı İbrahim Çeçen University. "Volleyball course cognitive area test", "volleyball course kinesthetic observation form" and "volleyball course behavioral scale" were used to gather data. SPSS package software was used to analyse the data and Kolmogorov Simirnov test was run. Identifying statistics were calculated, repeated measurements were done with 0,05 level and Tukey Post Hoch test applied.

It is concluded after the study that applied models made a likewise improvement on the cognitive and emotional levels of the students whereas students who were applied with cooperative learning method showed a higher improvement in kinesthetic skills than those who were implemented with conventional education method. The results of the study showing similarities and differences with literature were discussed.

Keywords: Volleyball Education, Sports Education Model, Cooperative Learning Model, Conventional Education Model, Active Learning.

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırma Grupları	104
2.	Araştırma Verilerinin Normal Dağılıma Uygunluğunun Test Edilmesine İlişkin Analiz Sonuçları	109

GRAFİKLER DİZİNİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Grupların Ölçümlerdeki Bilişsel Beceri Puanları	110
2.	Öğretim Modellerinin Bilişsel Beceri Puanları	110
3.	Öğretim Modelleri ve Ölçümlerdeki Bilişsel Puan Farklılıkları	111
4.	Grupların Ölçümlerdeki Duyuşsal Beceri Puanları	112
5.	Öğretim Modellerinin Duyuşsal Beceri Puanları	112
6.	Öğretim Modelleri ve Ölçümlerdeki Duyuşsal Puan Farklılıkları	113
7.	Grupların Ölçümlerdeki Devinişsel Beceri Puanları	114
8.	Öğretim Modellerinin Devinişsel Beceri Puanları	114
9.	Öğretim Modelleri ve Ölçümlerdeki Devinişsel Puan Farklılıkları	115

KISALTMALAR LİSTESİ

AİÇÜ	: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Analysis of Variance
AS	: Alınan Set
AT	: Adımlama Tekniği
BESÖB	: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
BESYO	: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
BJK	: Beşiktaş Jimnastik Kulübü
Bknz.	: Bakınız
BTGM	: Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü
cm	: Santimetre
Diğ.	: Diğerleri
DPAHİ	: Doğru Pozisyon Alma ve Hareketin İsabeti
Ed.	: Editör
EÜ	: Erzincan Üniversitesi
FIVB	: Federation International Volleyball
G	: Galibiyet
GED	: Genel Estetik Değerlendirme
GÖM	: Geleneksel Öğretim Modeli
İÖM	: İşbirlikli Öğrenme Modeli
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
KTÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
m	: Metre
M	: Mağlubiyet
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
M. Ö.	: Milattan Önce
O	: Oynadığı
P	: Puan
S	: Sıra
SEM	: Spor Eğitimi Modeli
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences

ST	: Sıçrama Tekniği
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİCİ	: Türkiye İdman Cemiyeti İttifakı
TSK	: Türk Spor Kurumu
TVF	: Türkiye Voleybol Federasyonu
Vb.	: Ve Benzeri
VDBAT	: Voleybol Dersi Bilişsel Alan Testi
VDDGF	: Voleybol Dersi Devinişsel Gözlem Formu
VDTÖ	: Voleybol Dersi Tutum Ölçeği
VS	: Verdiği Set
VT	: Vuruş Tekniği
YMCA	: Young Men's Christian Association
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
URL	: Uniform Resource Locator
ZHİ	: Zamanlama ve Hareketin İsabeti

1. GİRİŞ

Öğrencilere bilgiyi doğrudan aktarmaktan çok bilgiye nasıl ulaşılabileceğini öğretmek değişimi ve gelişimi hedefleyen günümüz eğitim sisteminin en önemli amaçlarından birisidir. Tüm derslerde öğrencilerin bilimsel düşünceyi yaşam biçimi haline getirdiği, ezberden uzak araştırmaya dayalı, bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla kendilerinin aktif olduğu, eğitim sürecindeki derslerine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirildiği bir öğrenme ortamının sağlanması hedeflenmektedir. Bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar kazanma çağını yaşayan öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönleri ile bir bütün olarak değerlendirilmesi ve eğitimin bu hizmeti gerçekleştirecek biçimde çağımızın eğitim anlayışına uygun şekilde düzenlenmesi çok önemlidir (Bayraktar, 2011).

Beden eğitimi ve spor öğretimi, eğitimin hedeflerine ulaşması için kullanılan araçlardan sadece bir tanesi ama belki de en eğlencelisi ve doğru kullanıldığında en etkili olanlarından birisidir (Güneş, 2007; Öztürk, 1998). Çünkü genel eğitimin tamamlayıcısı olan Beden Eğitimi ve Spor beden, ruh ve fikir eğitimi açısından çok yönlü gelişimi kabul etmektedir. Eğitimin hedeflerine ulaşmasında bu derece önemli ve etkili bir dersin amacına ulaşabilmesi için öğretimi ve işlenişi etkin yöntemlerle yapılmalıdır (Grineski, 1994). Eğitimin en önemli alanlarından birisi olan ve bireyleri hareket yoluyla eğitmeyi amaçlayan Beden Eğitimi ve Spor alanında, öğretme ve öğrenmede bir takım sorunlar yaşanmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışlarına göre düzenlenen eğitim programlarının, bu alanda öğrenim gören bireyleri yeterli bilgi ve beceriler ile donatma noktasında bazen yeterli olmadığı bilinmektedir (Mirzeoğlu, 2000).

Öğretimde geleneksel öğretim modelini oluşturan bazı yöntem ve teknikleri kullanmak beynin kapasitesinin kullanılmasında engel teşkil edebilmektedir. Öğrenme sürecine katılan organların en önemlisi olan beyin, bilgileri kendiliğinden de işleyebilir. Ancak, öğrenme ortamında alınan bilgiler uygulanamazsa öğrenme süreci şansa bırakılmış olur. Aktif öğrenme, öğrenene öğrendiklerini birleştirme, kararlaştırma, kullanma, sorgulama, sentez yapma v.b. birçok fırsat verdiği için beynin alınan bilgiyi sindirecek zamanı olur. Bundan dolayı spor eğitimi programları yeniden ele alınarak oluşturulmakta, bu alandaki program geliştiriciler eğitimdeki yeni yaklaşımları da göz önünde bulundurarak yeni öğretme ve öğrenme etkinlikleri oluşturmaktadırlar (Açıkgöz, 2008; Mirzeoğlu, 2000). Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi ancak uygun öğretim modellerinin uygulanmasıyla sağlanabilmektedir. Bu da öncelikli olarak nitelikli ve çağdaş Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin yetiştirilmesine bağlıdır. Öğretme ve öğrenme etkinliklerinde önemli bir yere sahip olan çağdaş öğretmeni

yetiştirmede ilk adım etkili öğretim ve öğrenme yollarını öğretecek öğretmenlerin doğru yönlendirilmesi ve yetiştirilmesidir (Demirhan, 2002; Lumkin, 1990).

Geleneksel beden eğitimi uygulamalarında gözlenen sorunlara çözüm üretebilmek amacıyla birçok model bulunmaktadır. Özellikle yapılandırmacı öğrenme kuramı içerisinde yer alan İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Spor Eğitimi Modeli bu araştırmanın konusunu da oluşturan modellerdendir (Gülüm, 2008). Spor Eğitimi Modeli, gerçek yaşamdaki sportif organizasyonlara benzer ortamın oluşturulması ve öğrencilere çeşitli roller paylaşarak öğretimin gerçekleştirilmesi sürecini içermekte, öğretmen adaylarının yaparak, yaşayarak, aktif öğrenme ortamına dâhil olmasını sağlamaktadır. Özellikle takım sporlarına yönelik branşlarda Spor Eğitim Modeli'nin içeriği bakımından isabetli bir karar olacağı düşünülmektedir (Siedentop, Hastie ve Mars, 2011). İşbirlikli öğrenme modeli, öğrencilerin hem kendilerinin hem de arkadaşlarının kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeye çabaladıkları, küçük gruplar halinde çalışarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları bir öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır (Açıkgöz, 2008). Bu model, öğrencilerde, en üst seviyede öğrenmeyi gerçekleştirmek amacı ile değişik yetenek, ilgi ve fiziksel özelliklere sahip öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarını ifade etmektedir (Johnson ve Johnson, 1999). Özellikle sportif branşlara yönelik uygulama ağırlıklı derslerde, bu tip modellerin kullanılmasının öğrenmenin gerçekleşmesini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Lisans programlarında yer alan uygulama ağırlıklı derslerden en önemlilerinden birisi Voleybol dersidir. Çok kuralları olan ve oldukça zor becerilerin uygulanmasını gerektiren voleybol sporunu öğretebilmek için eğitimcilerin sahip oldukları sorumluluklar oldukça fazladır. Bu sorumluluklar arasında, voleybola yönelik teorik bilgilerin aktarılması, becerilerin öğretilmesi, öğrencilere güvenli bir deneyim ortamının oluşturulması ve her bir öğrenciye aktif katılım fırsatı tanınması yer almaktadır (Yeniçeri ve Hindistan, 1997).

Öğrenciyi merkeze alan spor eğitimi ve işbirlikli öğrenme modelleri gibi modellerin, bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gelişim açısından hedefleri olan voleybol gibi derslerde uygulanması bu hedeflere ulaşabilmek ve zengin öğrenme yaşantıları oluşturabilmek açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda, voleybol dersi öğretiminde, İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Spor Eğitimi Modeli'nin etkililiği ve bu etkililiğin gerek kendi aralarında gerek Geleneksel Öğretim Modeli ile karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar, bu araştırmada değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Spor Eğitimi Modeli (SEM), İşbirlikli Öğrenme Modeli (İÖM) ve Geleneksel Öğretim Modelinin (GÖM) voleybol dersinde lisans öğrencileri üzerindeki etkilerini, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Voleybol Öğretiminde İÖM, SEM ve GÖM'ün kullanıldığı gruplardaki öğrencilerin bilişsel alan gelişimleri bakımından aralarında anlamlı düzeyde farklılıklar var mıdır?

2. Voleybol Öğretiminde İÖM, SEM ve GÖM'ün kullanıldığı gruplardaki öğrencilerin duyuşsal alan gelişimleri bakımından aralarında anlamlı düzeyde farklılıklar var mıdır?

3. Voleybol Öğretiminde İÖM, SEM ve GÖM'ün kullanıldığı gruplardaki öğrencilerin devinişsel alan becerileri gelişimleri bakımından aralarında anlamlı düzeyde farklılıklar var mıdır?

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Spor eğitimcilerinde, 1990'ların başlarında Beden Eğitimi ve Spor derslerinin gittikçe ilginçliğini kaybetmeye başladığı endişesi doğmuş ve bu derslerdeki uygulama tarzının değişmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Dyson, 2002). Yapılan araştırmalar, beden eğitimi ve spor derslerinin verimden uzak olmasının ve öğrencilerin gelişmesinde istenilen düzeyde yararlı olmamasının en önemli nedeninin; derslerin, yoğun olarak öğretmen merkezli, geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmesi olduğunu ortaya koymaktadır (Dyson, 2002; Goudas ve Magotsiou, 2009). Oysaki beden eğitimi ve spor öğretim programının temel amacının; bireylerin, fiziksel, bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunmak, onların, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmalarını sağlamak olduğu bilinmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretimi etkinliklerinde karşılaşılan problemlere çözüm üretilebilmesi, beden eğitimi ve spor öğretim programının temel amaçlarının nitelikli olarak gerçekleştirilebilmesi için son yıllarda yapılandırmacı kuram temelinde yeni öğretim ve öğrenme modellerinin üzerinde durulması, dikkat çekmektedir (Aracı, 2007).

Yapılandırmacı kurama göre; öğrenme için toplumsal etkileşim gereklidir ve anlamlı öğrenme için özgün öğrenme görevleri olması gerekir (Yurdakul, 2005). Bu noktada içerik bakımından bu gereklilikleri önemli ölçüde karşılayabilmek için geliştirilmiş olan Spor Eğitimi ve İşbirlikli Öğrenme Modelleri bu araştırmanın inceleme konusunu oluşturmakta, voleybol öğretiminde Geleneksel Öğretim Modeli ve birbirleri ile karşılaştırılmaktadırlar.

Beden eğitimi ve spor öğretimi alanında yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, yeni öğretim yaklaşımları ve modellerine eğilimin arttığı göze çarparken ülkemizde bu alanlarda yapılan çalışmaların beklendik seviyelerin altında olması dikkat çekmektedir.

Araştırmanın, lisans seviyesindeki öğrencilere yapılmasının öncelikli nedeni; beden eğitimi ve spor öğretimi içerisinde yer alan voleybol öğretiminde yeni modellerin etkililiğini incelemektir. Ayrıca bu modeller kullanılarak yapılan öğretim ve öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin, modellere dikkatini çekerek kar topu etkisi oluşturmak suretiyle onların da ileriki mesleki yaşantılarında bu modellerden faydalanabilmelerini ve etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlayarak, ülke genelinde öğrenci merkezli modellerin kullanılmasının yaygınlaşmasına ön ayak olabilmektir.

Çağın gereksinimlerine uygun öğretim ve öğrenme modellerinin incelenmesi, tüm yönleri ile ele alınarak değerlendirilmesi, genel eğitim sistemi içerisinde önemli yeri olan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin yapılandırılmasında, gerek eğitimciler gerekse öğrenciler açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın, Spor Eğitimi ve İşbirlikli Öğrenme Modellerinin voleybol derslerinde öğrenciler üzerindeki bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alan gelişimine etkilerinin Geleneksel Öğretim Modeli ile ve kendi aralarında karşılaştırılarak incelendiği ilk çalışma olması bakımından, alana olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir:

1. Araştırmada elde edilen bulgular, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (AİÇÜ), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda (BESYO) öğrenim gören ve aynı yıl içerisinde voleybol dersi alan öğrencilerden elde edilmiş veriler ile sınırlıdır.

2. Araştırmada ölçülmek istenen değişkenler, bilişsel duyuşsal ve devinişsel alan beceri boyutları ile sınırlıdır.

3. Araştırma süreci, AİÇÜ yönetimi tarafından belirlenmiş resmi akademik takvime göre haftalık 4 saatlik ders süresini kaplayacak şekilde 10 hafta ile sınırlıdır.

Araştırma voleybol ünitesi ile ilgili olarak devinişsel alan bakımından "parmak pas", "manşet", "servis" ve "smaç" teknik becerileri ile sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada aşağıda belirtilen varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan uygulama gruplarındaki öğrenciler arasında araştırmayı etkileyecek herhangi bir etkileşimin olmadığı varsayılmıştır.

2. Öğrencilerin bilişsel ve devinimsel alan ölçümlerinde gerçek performanslarını ortaya koydukları varsayılmıştır.

Öğrencilerin araştırmada kullanılan Voleybol Dersi Tutum Ölçeği'nde (VDTÖ) yer alan sorulara voleybol dersiyle ilgili olarak içten ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Çalışmayı okuyanlara bir bakış açısı kazandırması açısından, araştırmanın konusu ile ilgili bazı terimler aşağıda tanımlanmıştır.

Spor Eğitimi Modeli: Darly Siedentop (1994) tarafından, geleneksel beden eğitimi uygulamalarında gözlenen sorunlara çözüm üretebilmek amacıyla geliştirilmiş olan (Gülüm, 2008) Spor Eğitimi Modeli, genel olarak, kız ve erkek öğrencilere eğitim bakımından zengin spor deneyimleri sunmak için tasarlanmış bir ders programı modelidir (Siedentop, 1994).

İşbirlikli Öğrenme Modeli: Öğrencilerin hem kendilerinin hem de arkadaşlarının kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeye çalıştıkları, küçük gruplar halinde çalışarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları bir öğrenme süreci olarak ele alınan işbirlikli öğrenme modeli (Açıkgöz, 2008) en üst seviyede öğrenmeyi gerçekleştirmek amacı ile değişik yetenek, ilgi ve fiziksel özelliklere sahip öğrencilerin ortak bir hedefe ulaşma çabalarını ifade etmektedir (Johnson ve Johnson, 1999).

Voleybol: Voleybol file ile bölünmüş bir oyun alanı üzerinde, iki takım tarafından oynanan bir spordur dalıdır. Voleybol oyununda amaç, topu filenin üzerinden geçirerek rakip takımın oyun alanına göndermek ve rakip takımında aynı amaca ulaşmasını engellemeye çalışmaktır (Federation Internationale De Volleyball [FIVB], 2013a). Voleybol sporunda kullanılan temel teknik hareketler parmak pas, manşet, servis, smaç, blok ve plonjondur (Harmandar, Özdilek ve Çimen, 2003).

Bilişsel Alan: Bilginin basit şeklini anımsamaktan bilgiyi sentezleme ve değerlendirmeye kadar olan birçok zihinsel etkinliği kapsayan ve fikir ya da olguları anımsama, yorumlama ve kestirme, örgütleme örüntüsü ve ilişkileri analiz etme, fikirleri uygulama ve değerlendirme, bilgiyi seçme ve sınıflamada karar verme gibi sınıflama özellikleri de içinde barındıran alandır (Demirhan,2006; Melograno, 1997; Singer ve Dick 1974).

Duyuşsal Alan: Tutumlar, değerler, ilgiler, dikkat, kişilik gelişimi ve güdü gibi özellikleri içinde bulunduran, var olan bir değer sistemini kabul edip, ona tepki verme isteğine kadar birçok beğeni, nefret, tavır, değer ve inanışları da kapsayan alandır (Demirhan, 2006; Melograno,1997; Singer ve Dick 1974).

Devinişsel Alan: Jest, mimik ve kas hareketlerinin ağırlıklı olarak öğreildiği davranışları kapsayan, vücut hareketleri ve bu hareketlerin kontrolü ile ilgili olan becerilerin öğretilmesine yönelik bir alandır (Demirel ve Ün, 1987). Bu alana ait davranışlar çoğu kaynakta devinişsel alan davranışları olarak anılmasının yanı sıra, algı-motor becerileri, sinir-kas eş uyumu gibi ifadelerle de geçmektedir (Oliva, 1988).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde tezin hazırlanmış olduğu alanla ilişkili olacak şekilde kavramların ve yaygın olarak araştırma konusu ile ilgili terminolojinin açıklanması ve tanıtılmasına yer verilmiştir.

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi altı ana başlık altında incelenmiştir. Birinci bölüm “Eğitim, Öğretim ve Öğrenme”, ikinci bölüm “Beden Eğitimi ve Spor”, üçüncü bölüm “Geleneksel Öğretim Modeli”, dördüncü bölüm “İş Birlikli Öğrenme Modeli”, beşinci bölüm “Spor Eğitim Modeli”, altıncı ve son bölüm ise “Voleybol” ile ilgili konulardan oluşmaktadır.

2. 1. 1. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme

İnsan biyolojik, kültürel ve sosyal özelliklere sahip bir varlıktır. Bu temel özellikler dikkate alındığında biyolojik boyut; insanın insan olabilmesi için temel ya da zorunlu neden olarak ele alınabilir. İnsanı biyolojik bir varlık olarak diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği düşünebilme yeteneğine sahip olmasıdır. Kültürel boyutuyla bakıldığında, doğa ile etkileşimi ve toplumsal deneyimleri sonucunda kazandığı bütün her şey kültürü içine alabilir. Kültür, İnsanın dünyaya ve kendisine, yaratılmış halinin dışında armağan ettiği maddi ve manevi değerlerin bir bütünü ve bu bütünlüğün bir kuşaktan diğerine aktarılmasıdır (Erkal, Güven ve Ayan, 1998; Tükenmez, 2009; Türkmen, 1998). İnsanın sosyal boyutu ise diğer insanlarla etkileşimi sonucunda toplumsallaşması ile başlar. Bireylerin sosyal olarak gelişebilmeleri diğer insanlarla etkileşim içinde olabilmelerine bağlıdır. Bu etkileşim insanlara yeni davranışlar kazandırır. Birey açısından toplumsallaşma-kültürlenme, toplum açısından “kültürleme” olarak adlandırılan bu süreç aslında öğrenmeyi ve öğretmeyi de içine alan kapsamlı bir eğitim sürecidir ve beşikten mezara kadar yaşam boyu devam eder. Bu bağlamda genel olarak eğitim; bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen değişikliği meydana getirme sürecidir (Demirel, 2009; Tekin,1980).

Eğitim ve öğretim kavramları genellikle aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa eğitim yukarıda da açıklandığı üzere bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretme ise bu davranış değişikliğinin okul ve benzeri kurumlarda planlı ve programlı olarak yapılması sürecini kapsamaktadır. Eğitim sürecinde zaman ve mekân kısıtlaması yoktur, öğretim ise daha çok okul ve benzeri kurumlarda yapılan, belirli sınırlılıkları olan ve öğrenme etkinliklerini yönlendiren ya da kılavuzlayan bir yapıya sahiptir. Öğrenme kavramı da buradan hareketle

yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanabilir (Demirel,2009).

2. 1. 1. 1. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme ile ilgili Tanımlar

Çoğunlukla eğitim, öğretim ve öğrenim kavramları birbirlerine karıştırılmaktadır. Her ne kadar birbirleriyle yakın ilişkili olsalar da her birinin farklı tanımlamaları vardır.

2.1.1.1.1. Eğitim

Eğitim; batı dillerinde “Education” olarak anılmaktadır. Bu terim iki sözcükten türemiştir; birincisi “Educare”: Beslemek, yükseltmek ve desteklemek anlamında, ikincisi “Educere” ise: dışarıdan çekmek, bir şeye doğru yöneltmek, yetiştirmek ve düzey kazandırmak anlamında kullanılmaktadır (Izgar ve Gürsel, 2001). Sözlük anlamı ile eğitim; “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye etme...” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2010).

Eğitim ile ilgili yapılan tanımlamaların çeşitliliğinin farklı bakış açılarından kaynaklandığı söylenebilir. Çiçero eğitimi; çocuğun insan haline getirilmesi sanatı, Platon; beden ve ruha yetenekli olduğu güzelliğın verilmesi, Rousseau; İnsanın doğasına göre yetiştirilmesi, Herbert ve Spencer; İnsanın mükemmel bir hayata hazırlanması, Kant; insanın mükemmelleştirilmesi, J. S. Mill; bireyin kendisi ve başkaları için bir mutluluk aracı, olarak tanımlamışlardır. Durkheim ise eğitimi; yetişmiş nesiller tarafından henüz sosyal hayat için olgun hale gelmemiş bulunan nesiller üzerindeki etkisi ve genç kuşakların toplumsallaştırılması, J. Dewey de eğitimin; hayata hazırlık değil, hayatın kendisi olduğunu belirterek, yaşantıların sürekli olarak yeniden oluşumu, gelişimi yönüyle sosyal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Söz konusu düşünürlere göre eğitimin amacı, bireyde var olan yetenekleri en yüksek olgunluk derecesine çıkarmaktır (Gülbahar, 2006; Küçükahmet ve diğ. 2002; Tezcan, 1997; Varış, 1985).

Eğitimin ülkemizde bilinen en yaygın tanımının Ertürk (1972) tarafından yapıldığı bilinmektedir. Ertürk’ e göre eğitim; “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir”. Sönmez (2002) eğitimi, Ertürk’ün tanımına benzer olarak, “Çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istendik yönde değiştirme sürecidir” diye tanımlamaktadır. Tyler (1970), bireylerin davranış örüntülerini değiştirme süreci olarak. Varış (1978); Kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimumkişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Tanilli, (1996) eğitimle ilgili olarak her şeyden önce sosyal bir kurumu, bir eğitim sistemini dile getirmektedir. İkinci olarak eylemin sonucuna

vurgu yapmaktadır ve son olarak bir süreci belirtmektedir, tanımını yapmaktadır.

Fidan ve Erden (1996) eğitimi öğrencilerde bulunan farklı ilgileri, gereksinimleri ve yetenekleri ortaya çıkararak, bunları sınıftaki öğretme- öğrenme sürecinin temelleri olarak kullanma şeklinde tanımlamakta, Alkan (1997) ise eğitimi davranış geliştirme, bilgi- beceri ve tutum kazanma süreci olarak tanımlamaktadır.

Demirhan, (2006) eğitimi girdileri, işlemleri ve çıktıları olan bir sürecin dönütlerle devam edip yenilenmesi, hayat boyu devam eden bu süreçte davranışların değiştirilmesi ve insanı insanlaştırma ögesi olarak tanımlamaktadır.

2.1.1.1.2. Öğretim

Öğretim, öğretme ve öğrenme eylemlerini içinde barındırır ve önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde amaçlı, planlı, kontrollü ve düzenli olarak yapılır (Çöndü, 2004). Eğitim ve öğretim kavramlarının arasındaki farkı Romizowski, (1984) “öğretim, sınırları önceden belirlenmiş yolda amaçlara ulaşmak; eğitim ise bu yolun etrafındaki geniş arazide dolaşmaktır.” şeklinde belirtmektedir. Topkaya’ya (2011) göre “öğretim, öğrenmeyi sağlamaz ancak öğrenmeye neden olur ve öğrenmeye neden olan her şey öğretimdir”. Öğrenmelerin büyük bölümünün gerçekleşmesi öğretime bağlıdır. Öğretimle ilgili bazı tanımlar aşağıda belirtilmektedir:

Gagne ve Driscoll (1988) öğretime yönelik olarak; öğrenmeyi başlatmak, harekete geçirmek ve destelemek için planlanan faaliyetler bütünüdür, tanımını yapmaktadır. Glasser (1992) öğretimin tanımı yaparken; “Açıklama, model olma gibi yöntemler yoluyla, bilgiye yaşamlarının kalitesini arttırmak adına sahip olmak isteyen bireylere bilginin aktarılması sürecidir.” ifadelerini kullanmaktadır.

Açıkgöz (2000) öğretimi, “öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç” olarak ele almaktadır.

Yalvaç,(2001) öğretimi, “belli bir amaç doğrultusunda, ilgili disiplin alanlarına özgü olarak gereken bilgileri verme, beceri kazandırma; bunun için etkili öğrenme düzenlemeleri oluşturma ve kılavuzluk etme işi” olarak tanımlamaktadır. Vural, (2004) ise; öğrenci gelişimini hedef alan ve öğrenmenin başlatılması, devam ettirilmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı faaliyetlerden oluşan bir süreç olarak ele almaktadır.

Şahin, (2006) tarafından hazırlanan beden eğitimi ve spor sözlüğünde öğretim, “herhangi bir öğrenmeyi amaç edinen uygulama faaliyetlerinin tümü” olarak tanımlanmakta, Demirel (2009) öğretimi; “bireylerde oluşması istenen davranış değişikliklerinin, okullarda planlı ve programlı bir şekilde yapılması süreci” olarak tanımlamaktadır. Şahin, (2010) de bireyin davranışlarında hem kendi yaşantısına hem de toplumun yaşantısına kalite katacak

farklılaşmaları meydana getirmek için gerçekleştirilen etkinliklerinin tümünü öğreti olarak tanımlamaktadır.

2.1.1.1.3. Öğrenme

Öğrenme; karmaşık bir süreçtir. Bireyden bireye farklılıklar gösteren öğrenme, bireyin bilişsel süreçleri, duyguları, güdüsü, gelişimsel özellikleri, ön bilgileri, geçmiş yaşantıları, içinde bulunduğu toplumsal çevresi, ailesi, birlikte yaşadığı toplumun kültür özellikleri gibi birçok değişkenden etkilenmektedir (Erden ve Altun, 2006). Aşağıda Öğrenmeyle ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir:

Öğrenme Kuramı; canlıların öğrenmesine ilişkin benimsenmiş, birbirleriyle ilişkilendirilmiş ve bütünlleştirilmiş denenceler dizisi olarak ele alınmaktadır (Başaran, 2005). Bu kuram bağlamında, Cronbach, (1978) öğrenmenin tanımını genel olarak; “ Öğrencinin bir yaşantısının sonunda yeni bir davranış kazanması ya da var olan davranışını değiştirmesidir.” Şeklinde yapmaktadır.

Bumin'e (1979) göre öğrenme, “deneyimlerin bir sonraki davranışlar üzerindeki etkileridir.” Çilenti (1988) öğrenmeyi “bir davranış değişikliğinin oluşması ya da yeni bir davranışın ortaya çıkması” olarak tanımlamaktadır. Kazancı (1989) öğrenmeyi, “en basit organizmadan en karmaşık organizmaya kadar görülen, en basitinden en karmaşığına kadar davranış değişiklikleri” olarak değerlendirmektedir. Eren (1993) öğrenmeyi, “kuramsal düşüncelerden, uygulama ve deneyimlerden elde edilen bilgilerle, insan inançlarını, değerlerini, tutum ve davranışlarını değiştirme süreci” olarak ele almaktadır. Morgan (1995) öğrenme ile ilgili olarak; “Tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişikliktir.” tanımlamasını yapmaktadır.

Bacanlı, (2001) öğrenmeyi, “bir uyarı ile bir tepkinin eleştirilmesi, yani bir uyarıcıya karşı gösterilen bir tepkinin pekiştirilmesi” olarak tanımlamaktadır. Senemoğlu (2005) öğrenmeyi, “büyüme ve vücutta çeşitli etkilerle meydana gelen geçici değişmelere atfedilmeyecek yaşantı ürünü oluşan davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme” olarak tanımlamaktadır.

Bacanlı (2013) öğrenmeyi “tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen kalıcı değişiklikler” olarak tanımlamaktadır.

Öğrenmeyle ilgili tanımlara baktığımızda genel olarak davranış değişikliğinden, davranış değişikliğinin yönünden ve sürekliliğinden bahsedildiği göze çarpmaktadır (Demirhan, 2006).

Eğitim, Öğretim ve Öğrenmeyle ilgili Yapılan tanımların genelinde insan temele alınmaktadır. Ayrıca insan davranışlarının, eksik ve yetersiz olarak kabul edildiği göze çarpmaktadır.

2. 1. 1. 2. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme İlişkisi

Birbirlerinin varlık nedeni olan bu üç kavramın hepsinde amaç, bireylerin davranışlarında değişiklik meydana getirmektir. Eğitim ve öğretim, öğrenmeyi sağlamak amacıyla vardır. Öğrenme bireysel olarak gerçekleştirilir; eğitim ve öğretim ise daha geniş kapsamda genel ve toplumsal özellikler taşımaktadır. Eğitim ve öğretimde bireyin dışarıdan yönlendirilmesi, davranışlarının değiştirilmesi ve ya yeni davranışların kazandırılması için rehberlik yapılması söz konusudur. Öğretim Kavramına göre Eğitim daha geniş kapsamlıdır (Kılıç, 2011). Eğitim sürecinin genel olarak amacı istendik davranış değiştirme ya da oluşturmaktır. Bu süreçte istendik davranışların bireylerin kendi yaşantıları yoluyla meydana getirilmesi gerekmektedir. Bireylerin kendi yaşantıları sonucunda meydana gelen değişimlere de öğrenme denilmektedir. Geçerli öğrenmelerin sağlamak ise geçerli bir öğretim süreci ve bu süreci sağlamaya yönelik yöntemler yoluyla gerçekleştirilmektedir (Senemoğlu, 1997).

2. 1. 1. 3. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme Kavramlarına Genel Bakış

Bu bölümde, eğitim, öğretim ve öğrenme ile ilgili bilinmesi gereken bazı konu başlıkları ve bu konu başlıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2. 1. 1. 3. 1. Eğitim

Toplumsal yaşamda karşılaşılan problemlerle başa çıkabilmenin en köklü çözümünün eğitim olduğu herkes tarafından kabul edilen bir gerçekliktir (Şahin, 2010). Eğitim yoluyla bireylerin, bilgilerinin, amaçlarının, davranış ve tavırlarının ayrıca ahlaki ölçülerinin değiştirilebildiği bilinmektedir (Varış, 1985). Eğitim hayat boyu devam eden, kaliteli insan ve bunun sonucunda kaliteli toplum meydana getiren çok ciddi bir süreçtir.

2.1.1.3.1.1. Eğitim sürecinin temel amacı

Eğitim sürecinin temel amacı; bireylerin içinde yaşadıkları topluma sağlıklı, verimli ve kaliteli bir biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bu uyumun sağlanabilmesi için bireysel farklılıklarda göz önüne alınarak eğitim yardımıyla bütün toplum en üst düzeye kadar geliştirilebilir. Toplumun geliştirilmesi ve kaliteli bireylerin meydana getirilmesinde Milli Eğitim sisteminin amaçları da rehber alınmalı ve bireylerin davranışları rehber alınan bu amaçlar doğrultusunda değiştirilmeye çalışılmalıdır (Akınoğlu ve diğ. 2008). Bireyleri bedensel, zihinsel, ruhsal, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek, eğitimin temel

ilkelerindedir. Genel olarak eğitimin amaçları; Kişinin kendisini gerçekleştirmesi, İnsan ilişkileri, Ekonomik verimlilik ve Sosyal sorumluluk olmak üzere dört grupta toplanmaktadır (Tamer ve Pulur, 2001). Bireyleri, yaşadığı toplumun ve çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirmek, onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmak eğitim sayesinde gerçekleştirilebilir. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri milli manada da çok önem taşımaktadır (Çelikten, 2005).

1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde Türk Milli Eğitimi'nin genel amacı aşağıda belirtilmektedir:

Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 2013).

Her toplum kendi milli eğitim sistemini oluştururken, belirli amaçlar ortaya koyar ve kendi toplumları içerisinde yer alan bireyleri bu amaçlar doğrultusunda eğitmeyi hedefler.

2.1.1.3.1.2. Formal ve İnfomal Eğitim

İnsanın yetişmesinde kasıtlı ve programlı olarak yapılan eğitimin yanı sıra, yaşam içinde kendiliğinden oluşan öğrenmelerinde önemli rolü vardır. İnsanlar kişilik özelliklerinin, değerlerinin ve becerilerinin bir kısmını bu yolla kazanırlar. Eğitimciler, eğitimin bir kısmını infomal (Formal olmayan), amaçlı olarak yapılanını ise formal eğitim olarak ele almaktadırlar (Fidan, 2012).

2.1.1.3.1.2.1. Formal eğitim

Formal eğitim, önceden hazırlanmış programlar çerçevesinde, amaçlı ve planlı olarak, bir okul içinde ve öğretim yoluyla yapılan eğitimidir. Formal eğitimi sadece okul içerisinde yapılan öğretim etkinlikleri olarak ele almak doğru bir yaklaşım değildir. Orduda asker yetiştirmekten, okul dışında, tarımda, endüstride, halk eğitim merkezlerindeki kurslarda veya herhangi bir kursta, hizmet içi eğitimde yeni bilgiler almaya, kariyer yapmak amaçlı yapılan veya yaptırılan eğitime kadar hepsine formal eğitim denilmektedir (Kılıç, 2011). Bahsedilen tüm bu okul dışı formal eğitim sürecinin, okullarda yapılan formal eğitim sürecinden farkı kısa süreli olması, yaş gruplandırılmasının yapılmaması, ihtiyaçlara binaen yapılması ve belirli konularla sınırlandırılmamasıdır (Fidan, 2012).

Formal Eğitim; “örgün eğitim” ve “yaygın eğitim” olmak üzere ikiye ayrılır.

2.1.1.3.1.2.1.1. Örgün Eğitim

Örgün Eğitim, belli yaş grubundaki bireylere okul çatısı altında milli eğitimin amaçlarına uygun olarak oluşturulmuş eğitim programlarının, sistematik bir biçimde uygulanmasıdır. Okul öncesi eğitim, ilk, orta ve yükseköğretim örgün eğitimi meydana getiren parçalardır (Bircan ve Sefunç, 2010).

2.1.1.3.1.2.1.2. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim ise; örgün eğitim sistemine girmemiş olan, bu sistemin her hangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden ayrılmış olan kişilere ilgi ve gereksinim duydukları alanlarda okul dışında yapılan her türlü eğitim faaliyetleridir (Taymaz, 1978).

2.1.1.3.1.2.2. İnfomal Eğitim

İnfomal (formal olmayan) eğitim; yaşam içinde kendiliğinden oluşan, amaçsız ve planlı olmayan, gelişmiş güzel bir süreçtir. Kişi çevresiyle etkileşimde buldukça farkında olmadan yeni şeyler öğrenmektedir. Çocuklar aile bireyleri ve arkadaşlarından, gençler akranlarından etkileşirken yardımlaşmayı, dayanışmayı, iş birliğini, kurallara uymayı, bir takım değerleri benimsemeyi öğrenmekte ve bu yolla toplumsallaşmaktadırlar. Bu tür öğrenmeler yaşam içinde kendiliğinden meydana gelmektedir (Fidan, 2012).

Formal olmayan eğitim sürecinin iki önemli öğrenme yolu gözlem ve taklittir. İnsanlardaki birlikte yaşama içgüdüleri, onları toplumun beklediği ve istediği davranışları öğrenmeye yöneltir. Çok küçük ve ilkel toplumlarda eğitim tamamen "infomal" yollarla

gerçekleştirilmektedir. Örneğin; köydeki çocuk tarımla ilgili becerileri günlük yaşam içinde büyüklerini gözleyerek ve taklit ederek ve yaparak yaşayarak öğrenir (Kılıç, 2011).

İnformal eğitim kontrollü ve planlı olmadığı için, bu süreçte bireyler farkında olmadan istenmeyen zararlı davranışlar veya amaca uygun olmayan yanlış davranışlar da öğrenebilmektedirler (Erden, 1998).

2.1.1.3.1.2.2.1. Sargın Eğitim

Sargın Eğitim, örgün ve yaygın eğitimin dışında toplumun birer parçası olan bireylerin kendi kendilerine edindikleri beceriler olarak tanımlanmaktadır. İnformal eğitimin bir alt alanı olan sargın eğitim, bireylerin yaşam içerisinde kendiliğinden gerçekleştirdiği, mesleki alanda üretime yönelik öğrenme faaliyetlerine vurgu yapmaktadır (Oktaylar, 2012).

Eğitim ister formal ister informal olsun, sadece istedik nitelikte davranış değişikliklerinin yani geçerli öğrenmelerin oluşmasını hedef almalıdır. Eğitimcilerin amacı, geçerli öğrenmeleri sağlamak, istenmedik hatalı yan ürünleri en aza indirmek, hatta yok etmek olmalıdır (Sarpkaya ve diğ., 2007).

2.1.1.3.1.3. Eğitim Akımları

Köken itibari ile “phillia”: sevgi ve “sophia”: bilgi, bilgelik, kelimelerinden oluşan philosophisa (felsefe) (Akarsu, 1979) ve eğitim birer süreçtir ve bu sürecin sonunda her ikisi de bilgiye ulaşmayı amaç edinmişlerdir ve aralarında tutarlı bir etkileşim vardır (Sönmez, 2010). Felsefe, varlık, bilgi ve değerleri konu alarak bunların temel yapısını, içeriğini belirlemeye çalışırken elbette eğitimle etkileşim içerisinde olmak durumundadır. İnsanları bilinçli bir şekilde eğitilebilmenin yolu, neyin, nasıl ve niçin öğretileceğinin bilinmesidir (Büyükdüvenci, 1991).

Genel manada, felsefi akımlar ve bununla birlikte ortaya çıkan ideolojik olguların oluşmasında, 1776 Amerikan Devrimi, 1789 Fransız Devrimi, 1917 Bolşevik Devrimi ve 1949 Çin Komünist Devrimi gibi devrimler, büyük oranda etkili olmuşlardır. Bu akımlar hem formal hem de informal eğitim üzerinde çok büyük bir etki yaratmışlardır (Guttek, 2001).

Eğitim amaçlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında felsefi akımlar belirleyici bir özelliğe sahiptirler. Eğitim sistemlerinin, amaç, işleyiş ve uygulamalarını belirlerken bazı eğitim felsefesi akımlarını temele aldıkları ve eğitim durumlarını bu akımlara göre düzenledikleri ve değerlendirdikleri görülmektedir (Gülbahar, 2006).

Aşağıda; idealist felsefeye dayanan daimcilik (perennialism), realist felsefeye dayanan “esasicilik (essentialism)”, pragmatik felsefeye dayanan “ilerlemecilik (progressivism)” ve “yeniden kurmacılık (reconstructionism)”, materyalist felsefeye dayanan “politeknik eğitim”,

varoluşçuluğa dayanan “varoluşçuluk (Existentialism)” ve olabilirliğe dayanan “programlandırılmış eğitim” akımları ele alınarak kısaca açıklanmaktadır.

2.1.1.3.1.3.1. Daimicilik

İdealist felsefeye dayanan bu eğitim akımına göre; eğitimin amaçları ve eğitimdeki temel ilkeler, değişmez ve sürekli olmalıdır. Tüm değişmelere rağmen insan doğası aynı kalmalıdır ve temel ahlak ve karakter prensipleri eğitimin özünü oluşturmalıdır. Eğitim; akıl ve mantığa dayalı düşünceyi ve dünyanın fiziksel ve ruhsal değişmezliklerini öğretmelidir (Ergün, 1999; Gökçe, 2000). Aktarılabacak kültürel değerler, bireyleri, hep aynı kalan ve hiç değişmeyen evrensel gerçeğe yönelmelidir (Sönmez, 2010).

2.1.1.3.1.3.2. Esasicilik

Genel olarak realist ve idealist felsefeye dayanan bu eğitim akımına göre; Öğrenmenin doğasında sıkı bir çalışma vardır. Sıkı çalışma ise iyi bir disiplin ile sağlanabilir. Eğitim sürecinin özünü, konu alanının çok iyi özümlemesi oluşturur. Öğrenciden çok öğretmen aktif, yetkili ve yeterli olmalıdır. Öğrenciler ise öğretmenin dediklerini ezberlemek, yapmak ve tekrarlamak zorundadırlar. Öğrencilerin kafasında her hangi bilgi ve beceri yoktur, öğretmene tabidirler. Tarih boyunca elde edilmiş bilgi ve tecrübeler çocuğun test edilmemiş deneylerinden daha güvenilirdir. Bu nedenle dünyayı tanımak ve gelecek hayata hazırlanmak için okula giden öğrencilerin, kendi hâline bırakılmaması gerektiği savunulur (Arslan, 2001; Fidan ve Erden 1996; Sönmez, 2010).

2.1.1.3.1.3.3. İlerlemecilik

İlerlemecilik, pragmatizm ağırlıkta olmak üzere, liberalizm, natüralizm ve varoluşçuluk felsefeleri formunda, eğitimi ve okulu yaşamın kendisi olarak değerlendirmekte, işbirliği temelinde ele almakta ve demokrasi içinde düşünmektedir. Bu kuram çocuğun; ezberci, baskıcı, mekanik ve ders kitabı otoritesine dayalı geleneksel eğitim yöntemlerinden kurtarılıp özgürleştirilmesine önem verir (Gülbahar, 2006). İlerlemecilik akımının hedefleri; Sürekli değişmeye açık olma, doğa ve toplumdaki değişmeyi denetleyip yeniden oluşturmayı sağlama, hem toplum hem de kişiyi dengede tutma, demokrasiyi sağlama, deneme ve yanılmaya yer vermedir. Ayrıca canlı, özgür, bağımsız, girişken, yaratıcı, sorumluluk almaktan çekinmeyen, kendini sürekli yenileyen ve topluma katma değer sağlayan bireyler yetiştirmek bu akımın amaçlarındandır. İlerlemeciliğe göre eğitim yaşama bir hazırlık değil, yaşamın ta kendisidir (Sönmez, 2010).

2.1.1.3.1.3.4. Yeniden Kurmacılık

Yeniden kurmacılık; toplumu yeniden düzenleme ve gerçek demokrasiyi kurma düşüncesini amaçlayan bu eğitim akımı, Dewey'in hem bireysel hem de sosyal deneyimin yeniden oluşumu gereksinimine önem veren, pragmatizm felsefesine ve deneyerek, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi hedef alan deneyselcilik kuramlarını temeline almaktadır. Geçmişin değer ve olgularına ayna görevi gören muhafazakâr, daimici, esasici kuramlara şiddetle karşı çıkar ve toplumsal deneyim ve kültürün yeniden yapılanmasını merkeze alır (Guttek, 2001). İlerlemeciliğin bir devamı olarak görülen bu akıma göre, toplumun yeniden inşa edilmesi gerekmektedir ve toplumun yeniden düzenlenmesi ve toplumun gerçek demokrasiye kavuşabilmesi ancak eğitim ile mümkündür (Çelik, 2006).

2.1.1.3.1.3.5. Politeknik Eğitim

Politeknik Eğitim akımı; Marxist felsefeye dayanır ve diyalektik materyalizmin eğitime uygulamasıdır. Bu akıma göre; sınıfları ve her türlü sömürüyü ortadan kaldırma, insanlar arasında kardeşliği, barışı, adaleti, eşitliği ve mutluluğu sağlama, doğaya egemen olup onu değiştirme, üretimde bulunma, kişiyi çok yönlü yetiştirme, kişiye komünist görüşü aşılama ve uygulama ile kuramı birlikte kullanma eğitimin amaçları olmalıdır. Bu amaçlar doğrultusunda; okullarda, doğa ve toplum bilimleri, iş ve teknik, beden eğitimi ve estetik gibi derslere yer verilmelidir (Sönmez, 2010).

Dersler ve içerik; öğrencinin ilgisini çekmeli, üretici yaratıcılığını geliştirmeli, kolektif üretimi, çalışmayı ve yaşamayı sağlayacak bir biçimde uygulama ile kuramın birlikte kullanılacağı bir biçimde oluşturulmalıdır. Bunun için, üretimin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, çiftlik vb.) bir okul olarak görülmelidir. Öğrenci, eğitim ortamında yeteneklerini geliştirmekle birlikte, ekonomik değeri olan bir iş üretmeli; deney, gözlem, araştırma, inceleme, gezi gibi etkinliklerin yanında, yaparak-yaşayarak öğrenme sürecine girmelidir. Eğitim ortamında bireye değil, gruba ağırlık verilmeli, sınıfsız bir toplumun oluşabilmesi için öğrencilerin tümü üretimin bir parçası olmalıdır (Sönmez, 2002).

2.1.1.3.1.3.6. Varoluşçuluk

Varoluşçuluk eğitim felsefesine dayanır ve bu eğitim akımına göre bireyler, eğitimle ilgili kararlarını kendisi vermelidir. Eğitim sadece seçenekler sunmalı, her konuyu öğretmeli, ancak her bireyin kendi gerçek ve doğrularını seçmesine fırsat vermelidir. Bireyler özgürleştirilmeli, özgürlüklerinin farkına vardırılmalı ve tercih yapmanın değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinçlendirilmelidirler (Kale, 2009). Bireylerin ne hissettiği, ne yaptığı ve ne

düşündüğü son derece önemlidir. Öğrenen birey, sınıfta nesne olmaktan öte bizzat özne konumunda olmalıdır (Sungur, 2002).

Diğer eğitim akımlarında, öğrenciler genellikle topluma, grup yaşantısına ve çevresine uyum için eğitilmekte bu durum ise insanın bir birey olmasını ve kendini gerçekleştirmesini engellemektedir (Tozlu, 1997). Diğer felsefi akımlarda eğitimin amacını belirlemek kolayken, varoluşçulukta bunu ortaya koymak çok da kolay değildir. Çünkü varoluşçuluk mevcut eğitim anlayışına çok önemli eleştiriler getirmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011).

2.1.1.3.1.3.7. Programlandırılmış Eğitim

Programlandırılmış eğitim akımı, olabilirlik felsefesine dayandırılmakta ve Sönmez (2010), programlandırılmış eğitim akımının hedeflerini insanın kendi kendisini yaratmasını sağlama, insan yaşama başlamadan yaşamın olmadığını benimseme, tek tek her bireyin kendi varlığını gerçekleştirmesini sağlama, kişiyi sınır durumuna getirme, özgür eylemde bulunma, seçme ve seçtiklerinden sorumlu olma, toplumsal değerlerden kurtulma, anı yaşama, bilginin öznel olduğunu kabul etme, yalnız insanoğlunda var oluşun özden önce geldiğini savunma, kişiyi temele alarak özne- nesne ayırımına gitmeme, doğruya oluşmada sezgiyi, sokratik tartışmayı, bazen de bilimsel yöntemi kullanma ve toplumsal çevreye uymama şeklinde sıralandırmaktadır.

2.1.1.3.2. Öğretim ve Öğrenme

Öğretim ve öğrenme bir kumaşın iki yüzü gibidir (Küçükahmet, 2006). Çalışmanın bu bölümünde, öğretim ve öğrenmeye ilişkin ilkeler ve öğretim ve öğrenmeye yönelik yaklaşımlar ve öğretim yöntemlerinden kısaca bahsedilmektedir.

2.1.1.3.2.1. Öğretim ve Öğrenmeye İlişkin İlkeler

İletişim ve öğrenme, Öğretim ve Öğrenmede Bireysel Farklılıklar, Öğretim ve Öğrenme Kuramları, Öğretim İlkeleri, Öğretim ve Öğrenmede Beş Duyunun Önemi gibi konu başlıkları bu bölümde kısaca ele alınmaktadır.

2.1.1.3.2.1.1. İletişim ve Öğrenme

Eğitimin bir iletişim süreci olduğu, iletişimin olmadığı bir ortamda eğitiminde sağlanamayacağı, herkesin kabul edeceği bir gerçektir. İletişim sürecindeki vericiyi, eğitim sürecinde; öğretmen, alıcıyı; öğrenci, mesajı; dersin içeriği, kanalı da; öğretim süreci olarak

ele almak mümkündür (Küçükahmet, 2006).

İletişim sürecindeki çift yönlü akış, eğitim sürecinde de önem arz etmektedir. Öğretici, anlattıklarının dinleyiciler (öğrenciler) tarafından nasıl anlaşıldığını veya kavranıp kavranmadığını görmek ister. Kaliteli bir iletişim öğrenciyle, öğretmenin yüz yüze olabildiği bir ortamda sağlanabilir. Öğrenciler, öğretmenin yalnızca bilgi düzeyinden değil, tüm kişilik özelliklerinden etkilenmektedirler (Küçükahmet, 2006).

Öğretmen ve öğrenci sürekli bir etkileşim içersindedirler. Öğretim ve öğrenme ortamlarındaki etkileşim süreci, öğrenme yaşantılarının kazanılmasında ve öğretim hizmetinin niteliğinin artırılmasındaki en önemli faktörlerden birisidir (Demirel, 2009).

2.1.1.3.2.1.2. Öğretim ve Öğrenmede Bireysel Farklılıklar

Bacanlı'ya (2001) göre bireysel farklılıklar, çeşitli kişisel özellikleri ifade etmekte ve bireylerin zihinlerini kullanım biçimlerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bireysel farklılıklar genel anlamda, zekâ, yetenekler, kişilik özellikleri, bilişsel stiller ve öğrenme stilleri olarak sıralanabilir. Bireysel farklılıklar çeşitli kişisel özellikleri ifade etmekte ve tüm eğitim öğretim ortamlarında bulunması nedeniyle mutlaka dikkate alınmalıdır. Çünkü her birey tektir ve en doğal özelliklerinden biri farklı olmalarıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, doğal bir zenginlik olarak algılanmalı ve öğretimde bu zenginlikten faydalanılmalıdır (Çaycı, 2007).

Öğretim ve öğrenme sürecinde, öğrenme becerileri öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir. Bazıları aktif ve etkileşimli bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken bazıları da daha kişisel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi tercih ederler. Hangi öğrenme ortamında olursa olsun, öğrencilerin öğrenme becerileri dikkate alınarak, öğretim sürecinin tasarlanması gerekmektedir (Kılıç ve Karadeniz, 2004). Bireysel farklılıklar, sadece öğrenciler arasında değil öğretmenler arasında da mevcuttur. İfade edildiği üzere öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme stilleri de bu farklılıklar arasında yer almaktadır (Çaycı ve Ünal, 2007).

Dunn ve Dunn'a (1993) göre de öğretim ve öğrenimdeki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak; bireyin yeni ve zor bir bilgi üzerine yoğunlaşması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme ile devam eden süreçte gerekli bir faktördür. Bireysel öğrenme farklılıklarını görebilmek ve bireylerin öğrenme koşulları ve öğrenme sürecindeki tercihlerini belirleyebilmek için öğrenme stillerine yönelik çalışmalar hayati önem taşımaktadır (Butler 1986; Ülgen, 1997).

2.1.1.3.2.1.3. Öğretim ve Öğrenme Kuramları

Her zaman cevabı aranan soru; öğrenmenin nasıl gerçekleştiğidir. Aslında öğrenme kuramlarının her biri, bu soruyu farklı açılardan cevaplandırmaya çalışmaktadır. İnsanın

doğası, bilginin mahiyeti, kaynağı ve işlevi gibi konulardaki felsefi yaklaşımlar, öğrenme kuramlarının şekillenmelerinde etkili olan en önemli unsurlardır (Sağlam, 2009). Öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklamak üzere yapılan araştırma sonuçları öğrenme kuramları altında toplanmıştır (Aldağ, 2005).

Bu bölümde, Öğretim ve öğrenme kuramları; Davranışçı, Bilişsel, Sosyal, Yapılandırmacı ve Nörofizyolojik öğrenme kuramları olarak ele alınmaktadır.

2.1.1.3.2.1.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı öğrenme kuramı, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında kurulan bağ sonucu geliştiğini ve pekiştirme ile davranış değişiminin meydana geldiğini savunmakta ve öğrenmenin edimsel sonuçlarıyla ilgilenmektedir (Özden, 2003; Soylu, 2004).

Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklarken bireylerin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir. Bu kurama göre, bireyler davranışlarını kendilerine verilen amaçlara ve bu doğrultuda gösterdikleri eylemlerin sonuçlarına göre ayarlamaktadırlar. Öğretim, genellikle öğrenci davranışlarını dışarıdan koşullama ya da biçimlendirme üzerinde odaklanmaktadır (Şimşek ve Kılıç, 2004).

Davranışçı öğrenme kuramına göre öğrenci öğrenme sürecinde etkin olmalı, yaparak öğrenmeli, gelişmeye yönelik bol tekrarlar yapmalıdır. Doğru davranışlar pekiştirilmeli ve motivasyonel koşulların (Güdülenmenin) öğrenme sürecinde çok önemli rolü olduğu unutulmamalıdır (Demirhan, 2006).

İvan Pavlov, Klasik- Tepkisel Koşullanma, Thorndike, Bağ Kuramı, Watson ve Guthrie, Bitişiklik Kuramları, Skinner, Edimsel-Operant Koşullanma çalışmaları ile davranışçı kuramın tanınmış temsilcilerindendir (Senemoğlu, 2005).

İvan Pavlov, laboratuarda köpeğin saldı sistemi üzerine çalışmakta iken köpeğin sadece yiyecek getirildiğinde değil; yiyeceği kendisine getiren kişiyi gördüğünde de salya akıttığını fark etmesi üzerine geliştirdiği klasik koşullanma, davranışçı kuramın en çok bilinen öğrenme kuramıdır (Cüceloğlu 2002). Klasik koşullanmada, öğrenme süreci, etki (uyarıcı) ve tepki arasında çağrışımlar kurmaya dayanır. Bu uyarıcı–teпки ilişkisi ile birlikte öğrenme gerçekleşir ve istenilen davranışlar kazandırılabilir (Küçükahmet, 2009).

Thondrike, öğrenme sürecinde mükâfatın cezadan (Etki ilkesi), tekrarlama ve yapmanın ezberlemekten (Aalıştırma ilkesi) daha etkili ve önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bu süreçte hazırlık safhası ve motivasyonun da üzerinde durarak, öğretmenlerin, öğrencilerin anlamaları ile ilgili sorumlu davranmaları gerekliliği üzerinde durmuştur (Anlama ilkesi) (Küçükahmet, 2009). Guthrie, öğrenmedeki tüm zihinsel öğeleri reddetmektedir. Ona göre öğrenme, uyaran ve tepki arasındaki ilişkiden ibarettir ve öğrenmenin oluşabilmesi için

ödül veya pekiştirmeye de gerek yoktur, tekrar önemli değildir (tek deneme ilkesi). Koşullu uyarıcı ve koşullu tepkinin birlikte ortaya çıkması öğrenme için yeterlidir (Oktaylar, 2012).

Skinner, organizmanın davranışlarını, uyarıcılara karşı gösterilen otomatik bir tepki olmaktan çok, kasıtlı olarak yapılan hareketler olarak tanımlamaktadır. Skinner'e göre iki türlü davranış vardır. Bunlar tepkisel ve edimsel (operant). Skinner, tepkisel ve edimsel davranış ayrımını yaparak geleneksel uyarıcı-tepki anlayışlarından büyük ölçüde ayrılmaktadır. Edimsel koşullanmada pekiştirici uyarıcıyla izlenen tepkiler tekrarlanma eğilimdedir ve edimsel davranışların meydana gelme oranını yada olasılığını artırır (Senemoğlu, 1997).

2.1.1.3.2.1.3.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel öğrenme kuramında öğrenmenin, bireyin zihninde meydana gelen ve doğrudan gözlenemeyen bir süreç olduğu belirtilmekte, daha çok anlama, algılama, düşünme gibi olaylara odaklanılmakta ve öğrenmenin zihinsel sonuçları ile ilgilenilmektedir (Özden, 2003; Soylu, 2004). Bu kuram, davranışçı öğrenme kuramının tersine öğrenmenin zihinsel ya da bilişsel yönleri ile ilgilenmektedir. Bilginin yapısı, nasıl elde edildiği, nasıl kavrandığı, nasıl hatırlandığı, sorun çözmeye nasıl kullanıldığı gibi konular, bilişselci öğrenme kuramının kapsamındadır (Açıkgöz 2003, 81).

Bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme süreci dikkat ile başlar, anlamlandırma ile devam eder. Anlamlandırma bireyin önceki yaşantılarına dayalıdır. Sürecin devamında öğrenmelerin özünü kavramak için etkinliklerde bulunulmalıdır. Bilgi zihinde yapılandırılırken anlamsız tekrarlar önemsizdir ve zihinsel yapılanma sürecinde, bilgi üzerinde işlemler yapılmalı, eski bilgilerle yenilerinin bütünleşmesini sağlayacak etkinliklerle uygulama yapılmalı ve sonuçta öğrenilenler kullanılmalıdır (Şişman, 2006).

2.1.1.3.2.1.3.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramında, bireylerin pek çok davranışını, başka insanların yaptıklarına bakarak öğrendikleri savunulur. Bundan dolayı bu kurama gözlemsel öğrenme (Observational learning) de denilmektedir. Sosyal öğrenme iki yolla oluşmaktadır. Birincisi, dolaylı koşullanma, ikincisi ise örnek almadır (Bacanlı, 2005).

Bandura'ya (1977) göre gözlemlenen davranışın doğru algılanması ve tüm yönleriyle incelenmesi gerekmektedir. Pekiştirme önemlidir ancak davranışın biçimlenmesinde tek başına ele almak yanıltıcı olabilir. Bilişsel gücümüz pekiştirme olmaksızın öğrenmemizi sağlayabilir. Gözlenen davranışın sonuçlarının görülmesi, pekiştireç işlevi yaparak davranışları öğretebilir ve yerleştirebilir (Bacanlı, 2005).

2.1.1.3.2.1.3.4. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacı öğrenme kuramı bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2009) ve özünde öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır. Dolayısıyla bilginin tekrarı değil; bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999). Geçmişten gelen deneyim ve bilgilerin, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemleriyle yeni bilgiler, düşünceler ve deneyimlerle ilişkilendirilerek öğrenmenin oluşması sağlanır (Jonassen, 1999).

Yapılandırmacı kuramda, önemli olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulması, bilginin bireyler tarafından temelden kurulması yapılandırmacı öğrenme kuramının en temel hedeflerinden birisidir. Öğrenciler etkin katılımıla bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır, kendi düşünce ve yorumlarını geliştirirler (Alkan ve diğ. 1995). Önemli olan öğrencilerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, onlara, etkili düşünme, usa vurma, sorun çözme ve öğrenme becerilerini kazandırmak, bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Wilson, 1995).

Bilgi ve gerçeğin insanın aklının dışında olmadığı ve bilginin birey tarafından yapılandırıldığı, bu kuramın savunduğu en temel ilkedir (Duman ve İkiel, 2002). Bu yönleriyle alternatif bir paradigma olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık, genel olarak, bireylerin öğrenme sürecindeki temel rolünü açıklayan bir öğrenme kuramıdır (Brooks ve Brooks, 1999).

2.1.1.3.2.1.3.5. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı

Nörofizyolojik ya da diğer adıyla beyin temelli kuramda, öğrenme biyokimyasal bir değişim olarak açıklanmaktadır (Keleş ve Çepni, 2006). Çünkü beyin kendi nöral devrelerini değiştirebilmektedir (Thomas, 2001). Beyinde öğrenme ile birlikte iki şekilde değişim meydana gelmektedir. Bunlar, nöronların içyapısında özellikle sinapslarda görülen değişiklik ve nöronların arasındaki sinapsların sayısındaki artıştır (Drubach, 2000). Demirel de (2003) nörofizyolojik kuram temelinde, öğrenmeyi; "hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu olarak ele almaktadır.

2.1.1.3.2.1.4. Öğretim İlkeleri

Bireyler yaptıkları faaliyetlerin amacına kolayca ulaşabilmesi için bir takım kurallara uymak zorundadırlar. Bu kurallar ne kadar doğru ise amaca ulaşmak da bu oranda kolaylaşacaktır. Amaca ulaşmayı sağlayan, doğruluğu kanıtlanmış ve her türlü şüpheden arındırılmış öncül düşünce ve kılavuz fikirlere ilke denilmektedir (Küçükahmet, 2006).

Öğretim etkinliklerinde de amaca ulaşmayı kolaylaştırabileceğine inanılan, muhtevanın öğretilmesini amaçlayan, öğreticinin uygun faaliyetlere yönelmesini sağlayacağı gibi öğrencileri de güdüleyeceği için başarıya ulaşmalarını kolaylaştıracağı düşünülen bir takım öğretim ilkeleri vardır (Küçükahmet, 2006).

Birçok öğretim ilkesi bulunmaktadır. Bu çalışmada başlıca öğretim ilkelerinden; öğrenciye görelilik ilkesi, yakından uzağa ilkesi, bilinenden bilinmeyene ilkesi, ayanilik (açıklık) ilkesi, somuttan-soyuta ilkesi ve ekonomiklik ilkesi kısaca ele alınmaktadır.

2.1.1.3.2.1.4.1. Öğrenciye Görelilik İlkesi

Öğretim ve öğrenme sürecinde yapılacak tüm etkinliklerin, öğrencilerin gelişim özellikleri, ilgileri, güdüleri, gereksinim ve bireysel farklılıklarına uygun olabilecek şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrenciye görelilik ilkesi "Birey nasıl öğrenir?" sorusunu temele alarak, diğer öğretim ilkelerine de ışık tutmaktadır (Oktaylar, 2012).

2.1.1.3.2.1.4.2. Yakından Uzağa İlkesi

Bu ilkeye göre; öğretim; yer, yaşantı ve zaman açısından daha yakın olandan daha uzak olana doğru yapılmalıdır. Bireyler doğal ve toplumsal çevrelerinin içerisinde önemli bir etkileşim içerisinde dirler, bu etkileşimden faydalanarak öğretimin bireyin yakın çevresinden örnekler verilerek daha uzak ve genel olana doğru yönlendirilmesi sağlanmakta bu da öğretimi ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Küçükahmet, 2006).

2.1.1.3.2.1.4.3. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi

Öğretim ve öğrenme sürecinde somut bilgilerden ve öğrencilerin bildiklerinden hareket ederek yeni öğrenmelerle ilişkinin kurulması, öğrenme düzeylerini arttırmaktadır. Öğrencilerin aşına olmadığı bir konunun öğretimi esnasında, bildiği örnekler, benzetimler ve benzeri verilerin kullanılması, öğrencinin yeni konuyu daha kolay ve anlamlı bir biçimde öğrenmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları bilgilerden hareket ederek, yeni bilgilerin aktarılması ve mevcut bilgilerine eklemeler yapılması, bilinenden bilinmeyene ilkesi ile

kolaylaşmaktadır (Senemoğlu, 1997).

2.1.1.3.2.1.4.4. Ayanilik (Açıklık) İlkesi

Öğretilenlerin, açık seçik ve anlaşılır olması öğrenmeyi desteklemekte ve kolaylaştırmaktadır. Öğretim ve öğrenme etkinliklerinde, ne kadar çok duyu organı aktif hale getirilebilirse, öğretim de açıklık ilkesi o denli sağlanmış olacaktır (Demirel, 2009). Duyu organları ile birlikte duyguları da aktif olacağından, öğrencilerin öğrendikleri tam, sağlam ve doğru olacaktır. Bu bilgiler kalıcı ve uzun ömürlü olacağı gibi uygulanması da kolay olacaktır (Küçükahmet, 2006).

Ayrıca bireylerin öğrendiklerini uygulama noktasında birçok kaynakta kendi başına ele alınan yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine de atıf yapmak gerekirse, bir Çin atasözünde de vurgulandığı üzere; “İşitirim ve unuturum, görürüm ve hatırlarım, yaparım ve anlarım.” ifadelerinden de yola çıkarak, uygulamanın öğrenmedeki yeri de çok önem arz etmektedir.

2.1.1.3.2.1.4.5. Somuttan- Soyuta İlkesi

Somut kavramların öğrenilmesi, somut kavramların öğrenilmesinden daha kolaydır. Öğrencilerin zihinsel gelişimleri somuttan soyuta doğru gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğretim ve öğrenme sürecinde öğrencilere öncelikli olarak somut bilgilerin verilmesi ve daha sonra soyut kavramların öğretilmeye başlaması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Demirel, 2009).

2.1.1.3.2.1.4.6. Ekonomiklik İlkesi

Öğretimde yapılacak bütün etkinliklerin en kısa yoldan, en az zamanda, en az emek ve para harcanarak tam ve doğru bir biçimde yapılabilmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 2009). Bunun için planlama çok önemlidir. Hem öğretirken hem de öğrenirken ekonomik yönden kolay uygulanabilir yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerekmektedir (Demirel, 2009).

2.1.1.3.2.1.5. Öğretim ve Öğrenmede Beş Duyunun Önemi

Öğretim ve öğrenme etkinliklerinde olduğunca çok sayıda duyu organına hitap edilmesi büyük ölçüde önem taşımaktadır.

Genel olarak öğrenmede beş duyunun etkisi ve payı; Görme duyası % 75, işitme duyası % 13, tat alma duyası % 3, dokunma duyası % 6 ve koklama duyası % 3 tür. (Baytekin, 2001; Küçükahmet, 2006). Öğrenme konusunda yapılan araştırmalar, insanların

öğrendiklerinin % 94' ünün görme ve işitme duyuları ile gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Büyükkaragöz, 1999). Madi' ye (2006) göre; görme saniyede 100 milyon bit alır. Kulaklardan gelip akustik sınırdan geçen saniyede 30.000 bitlik işitsel bilgi beyin köküne geçer. Dokunma bilgi miktarı ise saniyede 10 milyon bit olabilir.

2.1.1.3.2.2. Öğretim ve Öğrenmeye Yönelik Yaklaşımlar

Bu bölümde, Buluş Yoluyla, Sunuş Yoluyla ve Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretme/Öğrenme yaklaşımlarından kısaca bahsedilmektedir.

2.1.1.3.2.2.1. Buluş Yoluyla Öğretme/Öğrenme Yaklaşımı

Jerome Bruner tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilen buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı (Erden ve Akman, 1997), öğrenci merkezli öğretme-öğrenme sürecini savunarak, öğrencilerin sınıf içinde daha bağımsız ve girişimci olarak hareket etmelerinin gerekliliği üzerinde durmaktadır (Senemoğlu, 1997). Bruner'e (1991) göre, bu yaklaşım; çocukların öğrenme sürecine seyirci olmaktan çok, oyuncu olarak, aktif biçimde katılmalarını sağlamak için üst düzey bir araçtır. Öğretmenin rolü, hazır bilgiyi öğrenciye sunmak değil, öğrenciye kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturarak, bilgiyi keşfetmesinde rehberlik etmektir (Aydın, 2001).

Bütün bireylerin içinde öğrenme isteği vardır, ancak bu isteğin ortaya çıkması, öğretim ortamının, bireylerde merak ve başarıma isteği uyandıracak, onları birlikte çalışmaya teşvik edecek ve bilginin "keşfini" sağlayacak şekilde oluşturulmasına bağlıdır (Temizöz ve Özkün-Koca, 2008).

Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında öğrenilecek bilgilerin ve yapılacak etkinliklerin öğrenciler için mutlaka yeni olması ve yeni olan bu bilgi ve etkinliklerin yine öğrenciler tarafından keşfedilmesine olanak sağlanması gerekmektedir (Gerver ve Sgroi, 2003).

Bruner'e (1991) göre öğrenmede içsel pekiştireçler, dıştan (öğretmen, aile vb. tarafından) verilen pekiştireçlerden daha önemlidir. İçsel pekiştireçleri de öğrencinin bir soruyu yardım almaksızın kendi başına çözmesi, kendi kendine yeni bir bilginin farkına varması ve bilgiyi keşfetme sonucunda başarıma hazzına varmasının motivasyonunu artırıcı niteliği olarak ifade etmektedir.

Buluş yoluyla öğrenme, öğretmenin yönlendirmeleri ve verdiği ipuçlarının derecesine göre "yapılandırılmamış" ve "yapılandırılmış" buluş olarak ikiye ayrılmaktadır. Yapılandırılmış buluşta öğretmenin rehberliği söz konusu iken, yapılandırılmamış buluşta öğretmenin rehberliği söz konusu değildir (Senemoğlu, 1997).

2.1.1.3.2.2.2. Sunuş Yoluyla Öğretme (Alış Yoluyla Öğrenme)Yaklaşımı

Sunuş yoluyla öğretme bir diğer adıyla alış yoluyla öğrenme (Reception Learning) yaklaşımı, Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımına zıt ve alternatif olarak, Ausubel tarafından önerilen bir yaklaşımdır (Senemoğlu, 1997).

Ausubel ve Robinson' a (1969) göre, öğrenciler her zaman hangi bilginin önemli, hangi ipuçlarının problemin çözümü veya öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önemli olduğunu bilemeyebilirler. Bundan dolayı öğrenilmesi gereken, kavramlar, ilkeler, fikirler vs. buluş yoluyla değil ancak sunuş yoluyla öğrenilebilir (Senemoğlu, 1997).

Öğretici tarafından özenle düzenlenerek ve ön bilgiler ile ilişkilendirilerek sunulan bilginin, öğrenci tarafından yorumlanarak öğrenilmesini esas alan, öğrenci öğretmen etkileşiminin önemli olduğu bu yaklaşımda (Temizöz ve Özgün-Koca, 2009), öğrenmenin anlamlı olarak gerçekleştirilebilmesi için, öğrenilecek bilgiler, kendi içinde bir bütünlük ve anlamlılık taşımalı, öğrenci, öğrenilecek konuyla ilgili doğru önbilgilere sahip, öğrenmeye karşı istekli ve kararlı olmalıdır (Erden ve Akman, 1997; Fidan ve Erden, 1987).

Ausubel ve Robinson'a (1969) göre, yeni bilgiler ile mevcut bilgilerin ilişkilendirilmesi her zaman için önem arz etmektedir ve yeni gelen bilgiler ile mevcut bilgiler arasındaki bu ilişkiyi "örgütleyiciler" kurmaktadır. Örgütleyiciler "açıklayıcı" ve "karşılaştırmacı" olarak ikiye ayrılmaktadır. Açıklayıcı örgütleyiciler, daha önce hiç karşılaşılmamış, bilinmedik bir konu hakkında önbilgi edinilmesini; karşılaştırmacı örgütleyiciler ise, yeni gelen bilgiler ile daha önceki bilgiler arasındaki benzerliklerin ve zıtlıkların belirlenerek, karşılaştırma yapılabilmesini sağlamaktadır (Temizöz ve Özgün-Koca, 2009).

Sunuş yoluyla öğretme yaklaşımında öğrenciye kısa zamanda çok miktarda bilginin kazandırılıp öğrencilerin bilgileri anlamlandırarak öğrenmenin sağlanması sunuş yolunun bir üstünlüğü olarak görülse de, öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için gerekli olan örgütleyicileri belirlemek ve hangisinin en etkili olduğuna karar vermek her zaman kolay olmamaktadır (Erden ve Akman, 1997). Diğer yandan, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin yeterince sağlanamaması da öğretimin tamamen öğretmen merkezli hale dönüşmesine neden olabilir (Aydın, 2001).

2.1.1.3.2.2.3. Araştırma – İnceleme Yoluyla Öğretme/Öğrenme Yaklaşımı

Temelleri J. Heinrich Pestalozzi'nin ve John Dewey'e dayanan ve araştırmayı öğrenmenin veya öğrenmeyi öğrenmenin bir aracı ve yöntemi olarak kullanan Araştırma-inceleme yoluyla öğrenme yaklaşımı (DeBoer, 1991; Llewelyn, 2002); öğretmenin karmaşık bir durum sunması ve öğrencilerin de bilgi toplama ve sonuçlarını test etme yoluyla bir problemi çözmeye çalışması şeklinde tanımlanmaktadır (Woolfolk, 2001).

Bu yaklaşımda problem öğrenciler tarafından tanımlanır ve sınırlandırılır, sonra problemle ilgili hipotezler ve geçici çözümler üretilir, ardından bu hipotezlerle ilgili veriler toplanarak araştırma sürecini gerçekleştirilir. En son aşamada ise toplanan veriler değerlendirilir ve sonuca ulaşılır(Açıkgöz, 2000). Bu işlem basamakları 5-8 kişilik işbirliği grupları halinde çalışarak gerçekleştirilebilir (Çalışkan ve Turan, 2008).

Lim (2001) geleneksel öğrenme yaklaşımları kullanılarak gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinde, öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarının göz önünde bulundurulmadığını ve tüm öğrencilerin aynı beceri ve yeteneğe sahip olduğu varsayılarak derslerin işlendiğini savunmakta, bundan dolayı da öğrencilerin birçok üst düzey beceri ve araştırma becerisini kazanamadıklarını savunmaktadır (Çalışkan ve Turan, 2008).

Araştırma-inceleme yoluyla öğrenme yaklaşımında öğrenciler araştırma sürecinin tüm aşamalarında aktiftirler. Öğrenmenin oluşması için gerekli tüm sorumluluğu üstlerine alır ve kavramları kendileri keşfeder, hedeflere nasıl ulaştıkları ile ilgili izledikleri yolu açıklar ve öğrendiklerini anlatabilirler ve bu da onların, ilgili alanda uzmanlaşmasını sağlar (Alvarado ve Herr, 2003). Öğrenciler, araştırma sırasında birer bilim adamı gibi birlikte çalışıp fikirlerini paylaşır ve başarılı olmak için gerekli bilgiyi kazanmada birbirlerine yardım ederek araştırma, gözlem, değişkenleri kullanma, soru sorma ve tahmin yapma becerilerini öğrenmektedirler. Öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimleri üst düzeyde olduğu için motive olmakta ve öğrenme hakkında daha çok olumlu tutuma sahip olmaktadır (Sardilli, 1998).

Bu yaklaşımda, öğretmenin rolü diğer yaklaşımlara göre oldukça farklıdır. Öğretmenin en önemli görevi, öğrencilerin yaptıkları araştırmayı sürekli desteklemek, öğrencileri hipotezleri üzerinde çalıştırmaya, kazanılan bilgiyi açıklamaya ve yeni bilgiler yapılandırmaya doğru yönlendirmektir (Lim, 2001). Bu bağlamda öğretmen öğrencilere bilgiyi ve gerçeği vermekten ziyade onlara rehberlik etmelidir (Sardilli, 1998).

2.1.1.3.2.3. Öğretim Yöntemleri

Bütün öğrenmeleri tek başına sağlayabilecek tek bir yöntem yoktur. Öğretim yöntemlerinin etkisi öğretmene öğrenci özelliklerine, konu alanına, kazandırılmak istenen hedeflere göre değişmektedir. En uygun öğretim yöntemin seçilebilmesi için öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini çok iyi bilmesi gerekmektedir (Erden, 1997).

Bu bölümde Öğretim yöntemlerinden; Anlatım Yöntemi, Rol Oynama (Drama) Yöntemi, Grup Tartışması Yöntemi, Örnek Olay İnceleme Yöntemi, Gözlem Gezisi Yöntemi, Soru-Cevap Yöntemi, Gösteri (Demostrasyon) Yöntemi, Problem Çözme Yöntemi ve Deney Yöntemi kısaca açıklanmaktadır.

2.1.1.3.2.3.1. Anlatım Yöntemi

En eski öğretim yöntemlerinden birisi olan anlatım yönteminde öğretmen bilgileri, pasif bir biçimde oturarak dinleyen öğrencilere otokratik olarak iletir. Çok sık kullanılması kötüye kullanılması ve yanlış kullanılması nedeniyle en etkisiz yöntem olarak bilinmektedir. Öğrenciler soru sorma ve düşünce ifade etme fırsatları pek bulamamaktadırlar. Buda çeşitli sıkıntılara, gündüz rüyalarına ve bazı disiplin problemlerine yol açabilmektedir (Küçükahmet, 2009).

Her öğretici bu yöntemi kullanmak gerekliliği hissedebilir. Önemli olan anlatımın yerinin ve süresinin iyi seçilerek kısa ve ilginç olması ayrıca öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek şekilde yapılmasıdır (Küçükahmet, 2009).

2.1.1.3.2.3.2. Rol Oynama (Drama) Yöntemi

Rol oynama (drama) yöntemi; öğrencilerin gerçek kimliklerinden ve kendi duygularından sıyrılarak bir başkasının yerine geçerek rol yapması, ya da kendisinin farklı durumlar karşısında nasıl davranacağını, nasıl hissedeceğini bir takım hareketlerle göstererek ifade etmesidir (Açıkgöz, 2008).

Öğrencilerin, duygusal olarak kontrol gerektiren yaratıcı görevlerde; işbirlikli çalışma, rol oynama ve rolleri analiz etmeleri gibi etkinlikleri içeren drama yönteminde, özgürce düşünen, aktif, yaratıcı, üretken bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Ormancı ve Şaşmaz Ören, 2010).

2.1.1.3.2.3.3. Grup Tartışması Yöntemi

Öğrenciyi bilişsel alanın bilgi basamağından kavrama ve uygulama basamağına yükselten (Doğdu ve Aslan, 1993). Grup tartışması yöntemi; Herhangi bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılmaktadır (Yaşar, 1998). Bu yöntem öğrencilerin konuları çözümlenme, kavrama ve yorumlama yeteneklerini arttırmakta ve onlara bildiklerini ortaya koyma fırsatı vermektedir (Binbaşıoğlu, 1994).

Grupla tartışma yöntemi konunun öğrenilmesinin yanında, öğrencilere analiz yapma, sentez yapma ve değerlendirme becerileri kazandırmakta (Demirel, 2006) ayrıca öğrencilerin dinleme, sorgulama, fikir yürütebilme, anlatılanları daha iyi kavrayabilme, hitabet gücü, konuşma kabiliyeti ve medeni cesaret gibi birçok özelliklerinin gelişmesinde olumlu katkılar sağlamaktadır (Sarıgöz, 2013). Yöntemin uygulanmasında öğrencilere, tartışılan konunun lehinde veya aleyhinde hiçbir şekilde çekinmeden görüşlerini rahatça dile getirme fırsatı

verilmeli, (Yıldızlar, 2012) öğretmen tartışılacak konuya yetirince hakim olmalı ve yönetici değil, yönlendirici pozisyonda bulunmalıdır (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006).

2.1.1.3.2.3.4. Örnek Olay İnceleme Yöntemi

Toplumdaki farklı görüş ve değerlere sahip insanların birbirleriyle konuşarak, farklılıklardan kaynaklanan problemleri çözmek için kullanabilecekleri becerileri kazandırmayı hedef alan örnek olay inceleme yönteminde, ilgili alandan gerçek olaylar seçilmekte, seçilen bu olaylar anlaşılır bir şekilde masaya yatırılarak tartışmaya açılmaktadır (Açıkgöz, 2008).

Konuyla ilgili her hangi bir gerçek olayın bulunmaması gibi durumlarda, hayali bir olay da oluşturularak olayı anlatan ve gerekli verileri kapsayan raporlar öğrenciler tarafından oluşturularak, olayın nedenleri ve çözüme yönelik öneriler tartışılarak konunun öğrenilmesi sağlanmaktadır (Küçükahmet, 2009).

2.1.1.3.2.3.5. Gözlem Gezisi Yöntemi

Gözlem gezisi (Gezi-gözlem) yöntemi, öğrencilerin ilgilendiği ve öğrenmek istediği canlı veya cansız varlıkları buldukları ve yaşadıkları tabii çevrelerinde görmesi, toplumsal olayları meydana geldikleri anlarda ve bazı işleri yapıldıkları yerlerde tanınması ve bunlar hakkında mümkün olduğu kadar çeşitli duyuların ve bütün bilincin kullanılarak öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için uygulanan bir yöntemdir (Temür, 2007).

Gözlem gezisi yöntemi, çeşitli yerlere düzenlenen sadece basit bir ziyaret olarak algılanmamalı, belli öğretim amaçlarının karşılanabilmesi için önceden hazırlanmış bir plan çerçevesinde belli olayların veya durumların gerçek dünyada incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilmesi bakımından önemsenmeli ve görmenin öğrenmedeki önemi göz ardı edilmemelidir (Saban, 2004). Bu açıdan bakıldığında gezi gözlem yönteminin öğrenmede oldukça etkili ve yararlı bir yöntem olduğu söylenebilmektedir.

2.1.1.3.2.3.6. Soru- Cevap Yöntemi

Soru sormak her türlü öğrenmenin başıdır. Kafasında herhangi bir konu hakkında soru oluşturan kişi, artık meselenin farkına varmış, onun çözüm yolunu aramaya başlamış demektir (Büyükalın-Filiz, 2004).

Öğretmenin formüle ettiği soruları, öğrencilerin sözel olarak cevaplandırmasına dayanan soru-cevap yönteminde, öğrencilerin düşüncelerine, değerlendirme yapmalarına ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine imkân sağlayacak şekilde sorular sorularak, onların bilişsel yeteneklerini en etkili biçimde kullanabilmelerinin önünün açılması esas alınmaktadır

(Küçükahmet, 2009).

Öğretmen, öğrencileri öğrenilecek konuyu kapsayan çerçeve içinde tutmalı neyi, ne zaman ve nasıl soracağını iyi bilmelidir. Bu yöntem, öğrenmeyi ölçme amacıyla, öğrencilerden gelen dönütler aracılığıyla öğrencileri anlayabilmek amacıyla ve öğrencide her an bana soru sorulabilir hissini uyandırarak onu derste tutma anlamında, kontrol etmek amacıyla da kullanılabilir (Küçükahmet, 2009).

2.1.1.3.2.3.7. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi

Öğretilmek istenen davranışın, öğretmen tarafından aşamalı bir şekilde gösterilerek, anlatılması ve izleyen öğrencilerin de davranışı yeterli bir düzeye erişene kadar tekrar ederek öğrenmelerine dayalı bir yöntemdir (Tan, 2005). Aynı zamanda bilgi edinmek, ilgi uyandırmak ve çalışma standartlarını geliştirmek, görsel ve işitsel duylara aynı anda hitap etmek suretiyle bir işin nasıl yapılacağını göstermek için başvurulan öğretim yöntemidir (Bilen, 2006). Oğuzkan'a (1985) göre gösteri yöntemi; belirli olgu ve olaylara ilişkin ilkeleri açıklamak, bir takım teknik ve becerileri gözetmek amacıyla bir şeyi başkalarının önünde deneme ve yapma işidir.

Özellikle, Beceri kazandırmaya yönelik olarak, Psikomotor (devinişsel) davranışların öğretilmesinde etkili olmakta ve uygulama düzeyindeki hedeflerin gerçekleşmesinde etkin bir yöntem olarak kullanılmaktadır (URL-1, 2013).

2.1.1.3.2.3.8. Problem Çözme Yöntemi

Problem, Dewey tarafından, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanmaktadır (Gelbal, 1991). Heppner ve Peterson (1982) ise problem çözme ile ilgili olarak "iç ya da dış istekler doğrultusunda belirli amaçlara ulaşmak için, karşılaşılan güçlükleri yok etmeye yönelik çaba sarf etme sürecidir" tanımını yapmaktadırlar.

J. Dewey'in problem çözme aşamalarına dayanan, problem çözme öğretim yöntemi, öğrenciler için problem olan konuların aydınlatılmasında ve o problemlerin çözülmesinde uygulanmaktadır. Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılmakta, daha çok araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama ve daha üst düzeyinde ki davranışların kazandırılmasında tercih edilmektedir (Demirel, 2003).

Bu yöntemde, öğrencilere birden çok çözümü ya da cevabı olan problemler verilerek onların farklı çözüm yollarını kendilerinin keşfetmelerini sağlamak oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler verilen problemin birden fazla çözüm yolu olduğunu fark ederek, bu çözüm

yollarını bulmak için yoğun bir çalışma içine girmekte ve öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme konusunda böylece motive olmaktadırlar (Çöndü, 2004).

2.1.1.3.2.3.9. Deney Yöntemi

Öğrencilerin bilgilerini gözlem ve deneyler yaparak kazandıkları, teorik bilgileri pratik olarak uyguladıkları deneysel yöntemde, öğrencilerin el becerileri geliştirilmekte, yapılacak işi idare kabiliyeti kazandırılmakta bir yandan da analiz, sentez ve gözlem becerileri arttırılmaktadır (Ergün ve Özdaş, 1997).

Deney Yöntemi, herhangi bir olay ya da varlığı oluşturan ilişkilerin ve aşamaların daha iyi anlaşılmasını sağlayarak, bilinmeyen bir gerçeği bulmak, bir varsayımı, bir ilkeyi sınamak için kullanılmakta ve öğrencilerin bilimsel düşünce becerilerini geliştirmektedir (Oktaylar, 2012).

2.1.2. Beden Eğitimi ve Spor

Beden eğitimi ve spor kavramlarını ayrı ayrı ele alacak olursak; İnsan bütünlüğünü oluşturan fiziki, ruhi ve zihni vasıfların, bulunulan yaşın ve genetik potansiyelin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için bedeni aktiviteler ve oyun yoluyla yapılan bütün faaliyetlere beden eğitimi, yenme ve muktedir olma gibi, insanın şuuraltı arzularının tatminini amaç edinen, belirli kurallar içerisinde yapılan, rekabete dayalı, sosyalleştirici ve bütünleştirici faaliyetlere de spor denilmektedir (Şahin, 2006).

Beden Eğitimi, fiziksel aktiviteler yoluyla bilgi ve değerlerin muntazam olarak ifade edilme biçimi (Chandler, Cronin and Vamplew, 2007) ve bireylerin beden ve ruh sağlığını korumaya, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (İnal, 2009).

Farklı bedensel hareketlerle insan bedeninin anatomik, fizyolojik, ve psikolojik olarak güçlendirilmesine beden eğitimi denilmektedir (Kale, 2007). Ayrıca, kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitimin amaçlarına uygun bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel değişim meydana getirme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Tamer ve Pulur, 2001).

Spor; Orta Çağ Latince'sinde, disportare ve deportare kelimelerinden türemiştir. Bu kavramlar, hareket etme, eylemde bulunma gibi anlamları ifade etmektedir. Ayrıca spor, belirli bir sistem çerçevesinde, belirli prensipler ve otoriteye dayalı yapılan eylemlerin rekorla sonuçlandırılmasını amaçlayan etkinlikler olarak da tanımlanmaktadır (Kale, 2007). Yetim'e (2005) göre spor; bireylerin beden ve ruh sağlığını iyileştirmek, kişilik oluşumu ve karakter

özelliklerini olumlu yönde geliştirmek, bilgi, beceri ve yetenek kazandırmak, kişiler, toplumlar ve uluslararası dayanışma, kaynaşma ve barışı sağlamak, belirli kurallar çerçevesinde, mücadele ve rekabet etmek, heyecan duymak, yarışmak ve yarışmada üstün gelmek için yapılan etkinliklerdir.

2.1.2.1. Beden Eğitimi ile Sporun Karşılaştırılması

Beden eğitimi, beden ve ruh sağlığının gelişimini sağlayan hareketleri kapsamaktadır. Spor ise hem bu hareketleri kapsamakta hem de rekabet, mücadele, heyecan, üstün gelme, rekor kırma, kariyer haline getirme, reklam, yarışma, organizasyon vs. gibi birçok faktörü içinde bulundurmaktadır. Beden eğitiminde seyirci ve taraftar yoktur, politik bir araç olarak kullanılamaz. Spor ise tam tersine politik hedeflere alet olabilir, taraftar ve seyirci vardır. Ayrıca spor profesyonel bir uğraştır, beden eğitimin de profesyonellik söz konusu değildir (Aracı, 2006).

Toplumlar arası ilişkilerin artırılması, uluslararası düzeyde tanışma, kaynaşma, kültür alış verişi gibi küresel konularda spor bir araç olarak kullanılabilen iken, beden eğitiminde böyle bir durum söz konusu değildir. Ancak kişiler arası ilişkilerin artırılmasında her ikisi de etkili olabilmektedir. Her ikisi de Serbest zaman faaliyeti olabilmekte, eğlence ve eğitim amacıyla kullanılabilir. Beden eğitimi de, spor da içerisinde bilim, teknik, estetik ve zevk gibi alanları barındırmaktadır (İnal, 2009).

Beden eğitimi ile spor kavramlarını birbirlerinden ayıran en temel özellik ise; spor bir araç, beden eğitimi ise amaçtır (Kale, 2007).

Benzer ve farklı yanlarıyla beden eğitimi ile spor kavramları birbirlerini kapsayan birbirleri ile bütünlük arz eden şekliyle “beden eğitimi ve spor” olarak kullanılarak, bir bilim dalı formunda incelenmektedir.

2.1.2.2. Beden Eğitimi ve Sporun Tarihçesi

Beden Eğitimi ve sporun kültürel manada başlangıcının tarihsel gelişimi kesin olarak bilinmemektedir. Ancak beden eğitimi ve sporu insanın yaşam güvenliğini sağlayan ve yükselten değerlerin uygulandığı çağlara kadar götürmek mümkündür (Kale ve Erşen, 2003). İnsanlık kadar eski bir geçmişe sahip olan beden eğitimi ve spor, insanlığın bugünkü uygarlık düzeyine erişmesinde rolü olan en temel faktörlerden birisi olarak görülmektedir (Sarıalp, 2000).

Eski dönemlerde insanlar günlük yaşamları içerisinde birçok doğal ihtiyaçlarını karşılamak adına avlanma, kaçma, kovalama, atma, yakalama, tırmanma, atlama vs. gibi etkinlikler yapmaktaydılar. Daha sonraki dönemlerde insanlar beden eğitimi ve sporu askeri,

dini, politik ve gençliği yetiştirme amaçlı kullanmışlardır (Kale ve Erşen, 2003). Hayvanları evcilleştirilmesi ve tarımın etkisi gibi nedenlerle insanlar yerleşik hayata geçmiş ve bu hayatın gerekliliklerine uygun olarak vücutlarını daha güçlü ve becerikli hale getirebilme çabası içerisinde girmişlerdir. Özellikle erkekler kendini ispat edebilme ve egemen güç olabileme gayreti ile birbirleri ile karşı karşıya gelmişlerdir (İnal, 2009).

İnsanların, fiziki güçlerini sergileyebilmek, güçlerini yarıştırmak ve üstünlük kurmak gibi gayelerine paralel olarak, bedeni hareketler sınıflandırılmış ve belirli disiplinlere dönüştürülerek daha sistemli bir hale getirilmiştir. (İnal, 2009).

Antik Yunanda beden eğitimi ve spor bir erdem olarak görülmüştür. Antik eğitimciler için en önemli olan “Kalos kagatos” ideali, yani erdemli insan tipleri yetiştirmek, beden eğitimi ve spor ile sağlanmaya çalışılmıştır. M.Ö. 589 tarihinde Atina’da yaşayan filozoflardan Solon’ un dilinden dökülen ifadeler, o dönemlerden günümüze ışık tutması açısından halen çok kıymetlidir. Solon, beden eğitimi ve sporla ilgili yapılan olumsuz bir eleştiriye karşılık olarak; “Gençliğe beden eğitimi ve sporu, yalnızca tertip edilen yarışmaların hatırı için öğütlemiyoruz. Gençler bu çalışmaların sonunda kendileri ve vatanları için büyük değer taşıyan erdemler kazanıyorlar” ifadelerini kullanmıştır (Alpman, 1972’den akt. Kale ve Erşen, 2003)

Eski Yunan’da olduğu gibi Hintlilerde, Çin’de, Mısır’da, İran’da, Asurlarda ve Etilerde de, binlerce yıl öncesinde, beden eğitimi ve sporun eğitici amaçlarla kullanıldığı bilinmektedir (Alagöz, 1961’den akt. Mirzeoğlu, 2006). Ayrıca tarihi M.Ö. 15. yüzyıllara kadar dayanan Asya kökenli Likya uygarlığından kalma, palestralarıyla, stadyumlarıyla ve anfiteyatroları ile antik olimpos kenti, ülkemizde Antalya il sınırları içerisinde (Sarıalp, 2000). Bu bilgiler ışığında, Sarıalp’e (2000) göre, olimpiyat fikrinin doğuşu, antik yunandan önce Anadolu’da yaşamış eski uygarlıklara dayandırılabilir.

Orta Çağ’a gelindiğinde beden eğitimi ve spor etkinliklerinin sadece Şövalye ve Aristokratların eğitiminde kullanıldığı, toplumdan uzak bırakıldığı görülmektedir (Alagöz, 1961’den akt. Mirzeoğlu, 2006). 14. yüzyılda Avrupa’da Rönesans ve hümanizm hareketleri beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik olarak birçok yeniliği de beraberinde getirmiştir. Ruh ve bedenin dengeli bir şekilde geliştirilmesi ve bedenin eğitilmesi düşüncesinin ağırlık kazanması, J.J. Russo ile bir felsefe olarak tüm Avrupa’da kabul görmüş, o dönemlerde okulların programlarında beden eğitimi yer almaya başlamıştır. 18. Yüzyılda tıp hekimleri, beden eğitiminin sağlığa hizmet edici yönünün de ortaya çıkarılmasının gerekliliğini vurgulamışlar aynı doğrultuda pedagoglar da görüş bildirmişlerdir. Zihin ve ruhu, beden eğitimi gibi eğiten başka bir disiplinin olmadığı söylenebilir. 1900’lü yıllardan itibaren de beden eğitimi ve spor, Amerika başta olmak üzere birçok üniversitede lisans düzeyinde programlarda yerini almıştır (İşcan, 1988 den akt. İnal, 2009; Kale ve Erşen, 2003).

2.1.2.2.1. Beden Eğitimi ve Sporun Türkiye Tarihçesi

Dünya üzerinde farklı dönemlerde ve farklı bölgelerde kurulmuş olan tüm Türk devletlerinde, atlı sporlar ve güreş başta olmak üzere birçok spor dalı yapılmış (Fişek, 1985), beden eğitimi faaliyetleri de, mücadeleci ve hareketli bir toplum olma vasfını taşıyan Türklere gerek askeri gerekse eğlence amaçlı hep ön planda tutulmuştur.

Türk kültüründe, beden eğitimi ve spor, doğayla, hayat şartlarıyla ve topluluklar arası mücadelelerden dolayı adeta bir zorunluluk idi. Zinde, sağlıklı, kuvvetli ve çevik olmak zorunda olan Türklere de çocuk daha doğar doğmaz atı çadırın önüne bağlanırdı ki, hayatta kalabilirdi. Oğuz destanında geçen “Yaya erin umudu olmaz.” ifadesi, bu gerekliliği doğrular niteliktedir. Bu çocuklar neredeyse yürümekle, ata binmeyi aynı anda öğrenmekte, at üstünde veya yerde birbirleri arasında kuvvetli olmalarını sağlayacak birçok bedensel aktiviteler yaparlardı (İskenderzade, 2007).

Ayrıca bu aktivitelerden, güreş ve benzeri birebir mücadeleyi gerektiren sportif faaliyetlerin harp gücünü arttırmak için sulh zamanlarında askeri eğitim ve eğlence maksadıyla yapıldığı ve M.Ö. 5000 yıllarında Türklere farklı nedenlerle anavatanlarından göç etmeye başlamalarıyla birlikte, tüm dünyaya bu vasıta ile yayıldığı fikri günümüzde birçok kaynaktan karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım, 1977)

Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde de yine askeri amaçla birçok beden eğitimi ve spor etkinlikleri Tanzimat dönemine kadar yapılmaya gelmiştir. Tanzimat döneminde askeri ve siyasi amaçlarla “John- Amoros” cimmastisi başlatılmış, 1864 yılında Harp Okulu ve Askeri Lise programlarında cimmastik zorunlu ders olarak uygulanmaya başlanmıştır (Çöndü, 2004).

5 Aralık 1899 yılında Paris’te yapılan ilk Dünya Güreş şampiyonasında ünlü Türk Pehlivanlarından Kara Ahmet, bütün rakiplerini yenerek 1. olmuş ve “Casino de Paris” salonunda yapılan bu dünya şampiyonasına Türk damgasını vurmuştur. 1900 yılında da dünyaca ünlü Fransız şampiyon güreşçi Paul Pons ile karşılaşmış dört maçın sonunda onu da yenerek “şampiyonlar şampiyonu” unvanını ele geçirmiştir. Kara Ahmet gibi birçok güreşçimiz o dönemlerde “Türk gibi kuvvetli” sözünü dünyaya kabul ettirmişlerdir (Sarıalp, 2000).

Bunun yanı sıra İngilizlerle birlikte futbol ve basketbol gibi yabancı menşeli spor dalları da yapılmaya başlanmış, II. Meşrutiyetle birlikte Padişah Abdülhamit Han’ın çıkarttığı bir fermanla birlikte, ilk olarak 1903 yılında Beşiktaş Jimnastik Kulübü (BJK) faaliyetlerine başlamıştır (Çöndü, 2004). Ancak bu süreç oldukça sancılı geçmiştir.

Modern sporların Türkiye’ye gelmesinde en önemli etken, tütün ve pamuk ticareti gibi faaliyetler nedeniyle Türkiye’de bulunan İngiliz aileleri olmuştur. Futbolun ülkemize girişi bu ailelerin genç erkeklerinin İzmir’in Bornova semtinde hafta sonları kendi aralarında yaptıkları futbol maçları ile başlamıştır. Yani Bornova çayırı Türk futbol tarihinin de bu şekilde

başlamasına vesile olmuştur. Bu ailelerden bir kısmının İstanbul'a göç etmesi neticesinde futbol, İstanbul'un Kadıköy yakasında Kuşdili Papazın Çayırı ve Bakla Tarlası Çayırılarına sıçramıştır. İngilizler İstanbul'da futbolu çok yaygınlaştırmış, İngiliz gençlerinden oluşan takımlar kurmuşlar ve bunları Rum ve Ermeni takımları izlemiştir. Bu takımların müsabakalarını uzaktan seyretmekle yetinen Müslüman Türk ailelerinin çocukları, toplumsal nedenler ve dönemin yönetim yasakları nedeniyle, bu spora katılamıyorlardı. Bu spora gönül veren birçok Müslüman Türk genci, engelleme ve yasaklamalar rağmen gizlice de olsa bazen yabancı kimlikler kullanarak bu faaliyetlere katılmışlardı. Beşiktaş semtinde bir grup genç kendi aralarında gizlice bir futbol kulübü kurmuşlardı. Yasaklamalar ve engellemelere rağmen gençlerin oluşturdukları bu takım "Beşiktaş Basiret Osmanlı Jimnastik Kulübü" olarak Türk spor tarihindeki yerini almıştır. Bu gençlerin yaptıkları faaliyetlerin olumluluğu noktasında dönemin padişahı Abdülhamit Han'ın ikna edilmesi ile özel bir fermanla mektep olarak kabul edilen bu kulüp faaliyetlerine devam etmiştir (Sarıalp, 2000). Fenerbahçe ve Galatasaray kulüpleri de devam eden süreçte kurulmuş ve faaliyetlerine başlamışlardır.

1904 Yılında Galatasaray Lisesine ayrı dönemlerde getirilen beden eğitimi öğretmenleri ile cimnastik dersi konulmuş ve ardından bu göreve ilk Türk beden eğitimi öğretmeni olan Faik Bey Getirilmiştir (Şengül, 1999).

1907 yılında modern olimpiyat oyunlarının kurucusu olarak bilinen Baron Pierre de Coubertin, henüz Uluslararası Olimpiyat Komitesine girmemiş olan ülkeleri ziyaret amacıyla çıkmış olduğu seyahatinde, Türkiye'ye uğramış ve Mekteb-i Sultani edebiyat öğretmeni M. Juery aracılığı ile o tarihlerde Mühendishane-i Berri- Hümayun'da jimnastik ve eskrim öğretmeni olarak görev yapan Selim Sırrı Tarcan ile buluşmuştu. Bu buluşmada Baron, Selim Sırrı Tarcan'a temsilcilik teklifinde bulunmuş ve 1908 yılında Osmanlı Milli Olimpiyat Cemiyeti kurulmuştur. Bu gelişmelerden sonra da birçok spor alanında hızlı yükseliş ve yaygınlaşmalar olmaya başlamıştır (Sarıalp, 2000).

1910 yılında liselerde haftada 2 saat olarak uygulanan cimnastik dersleri için öğretmen yetiştirilmek amacıyla bazı kurs programları yürütülmeye çalışılmıştır. Selim Sırrı Tarcan 1919 yılında Türkiye'de modern beden eğitimi çalışmalarına başlamıştır.23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin (TBMM) açılmasından sonra, spor alanında bazı gelişmeler yaşanmaya başlanmış ayrıca, kurulan spor kulüplerinin kendi kendilerini yönetebilmeleri amacıyla 1922 yılında Türkiye İdman Cemiyeti İttifakı (TİCİ) kurulmuş ve yine bu yıllarda atletizm, futbol ve güreş federasyonları faaliyetlerine başlamışlardır (Çöndü, 2004).

1926 ve 1930 yılları arasında "beden eğitimi" dersi, ilk, orta ve lise seviyesinde eğitim veren kurumların müfredatında yerini almış ve bu dersleri verebilmeleri için öğretmen yetiştirmek amacıyla kurslar açılmaya başlanmıştır. Bu kurslarda başarılı olanlar daha iyi bir eğitime tabi tutulmaları için İsveç'e gönderilmiştir (Şengül, 1999). 1933 yılında kurulan Gazi

Eğitim Enstitüsü İsveç'ten dönen bu beden eğitimcilerin çalışmaya başladıkları kurum olmuştur. TİCİ, 1936 yılında kurulan Türk Spor Kurumu'nun (TSK) faaliyetlerine başlaması ile dönemini tamamlamış oldu (öndü, 2004). TSK' da iki yıllık bir sürecin sonunda yerini, ölkede, yurttaşların ulusal ve inkılapçı amaçlara göre yetiştirilmesini, herkesin beden terbiyesi almasını hedefleyen ve 16.07.1938 tarih ve 3530 sayılı bir Beden Terbiyesi kanunuyla kurulan Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü'ne (BTGM) bırakmıştır (Arun, 2013).

Türkiye'nin bütün okullarında beden eğitiminin, özellikle sportif faaliyetlerin bir düzene sokulması düşünölmüş ve orta dereceli okullarda spor faaliyetlerinin yürütölmesi için eğitsel kollar arasına bir de spor kolları yurtları kuruluşu eklenmiştir. Kurulan bu spor yurtlarında, öğrencileri spora teşvik etmek ve ileriki yıllarda spor dallarına eleman yetiştirmek amacı güdülmüşdür (Arun, 2013).

1940 yılında açılan köy enstitülerinde beden eğitimi; cimnastik, spor ve oyun olarak üç bölümde ele alınmıştır. Programın dikkat çeken özelliklerinden biri ulusal oyunlara verilen büyük önem ve değerdir. Bu konuda izlenecek yol, şöyle açıklanmıştır: "Önce enstitü bölgesi içindeki köylerde yaşamakta olan ulusal oyunların, bunları bütün talebe iyice öğrendikten sonra öteki enstitülerle temaslardan faydalanarak, oralarda oynanmakta olan ulusal oyunların öğretilmesi sağlanacaktır. Bu suretle bu oyunların, öğretmen namzetleri vasıtasıyla bütün köylere girmesine çalışılacaktır" (Apaydın ve diğ., 1990).

1941 ve 1943 yılları arasında radyo İstasyonlarında, halka beden eğitimi ve sporun önemini anlatma kamacıyla bir cimnastik programı yapılmıştır. "vücudumuzu çalıştıralım" anonsu ile başlayan 7- 8 dakikalık bu program o yıllarda halk tarafından da ilgi görmüşdür (Arun, 2013).

Beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek üzere ilk kurulan Gazi Eğitim Enstitüsünün ardından İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü ve İzmir Buca Eğitim Enstitüleri de faaliyetlerine başlamışlardır. Bu enstitülerin eğitim süreleri 2 yıldır. 1970'li yıllara gelindiğinde Ankara, İstanbul ve Manisa'da olmak üzere Gençlik ve Spor Akademileri kurulmuştur. Bu yıllarda Eğitim Enstitülerinde 3 yıllık eğitim verilirken akademilerde 4 yıllık eğitim programları uygulanmaktaydı. 1982 Anayasasına oluşturulan Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ile üniversitelere yeni düzenlemeler getirilerek, Akademiler ile Eğitim enstitüleri birleştirilmiş ve bu okulların sadece öğretmen yetiştiren birer kurum olmaları sağlanmıştır (öndü, 2004).

Daha sonraları Beden Eğitimi ve Spor Bölümleri de yaygınlaşarak ayrı birer bölüm olarak faaliyetlerine devam etmişlerdir. Günümüzde bu alanda hizmet eden birçok Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulları, Spor Fakölteleri ve bunların alt bölümleri ölkeye öğretmenler ve spor adamları yetiştirmek üzere eğitim ve öğretim etkinliklerine devam etmektedirler.

2.1.2.3. Beden Eğitimi ve Sporun Önemi

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi ve spor, organizmanın bütünlüğü ilkesine dayalı olarak bireylerin bedensel ve hareket becerilerinin gelişimi, sinir kas koordinasyon gelişimi, kişisel ve sosyal gelişim açısından son derece önemlidir (Bucher ve Koenig, 1983; Harmandar, 2004).

İnsan mühendisliği olarak da ifade edilebilen beden eğitimi ve spor bilimleri, insan bedeni ile ruhunu birlikte ele alan ender disiplinlerdendir. Yaşam kalitesini iyileştirmede, sağlıklı yaşama ve yaşlanmada eğlence, serbest zamanın değerlendirilmesi ve sağlık için yapılan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin insanlık için önemi tartışılmazdır (Kale ve Erşen,2010). Beden eğitimi ve sporun hem insan sağlığına hizmet etmesi hem de insan sağlığını koruma ve kollaması bakımından tıp bilimlerinden sonra en önemli disiplin olduğu söylenebilmektedir (Kale, 2007).

Beden eğitimi ve sporun önemini, sağlık açısından, kişisel gelişim açısından, toplumsal yönden, ekonomik yönden, çocukların ve gençlerin yetiştirilmesi bakımından, uluslararası ilişkiler yönünden ve engelli bireyler açısından ele almak mümkündür (Aracı, 2006).

Sağlık açısından ele alındığında, beden eğitimi ve spor faaliyetleri; kardiyovasküler yaşlanmayı yavaşlatarak, yaşam süresini ve kalitesini arttırmakta, ruhsal sorunlarla mücadele etme direncini arttırmakta, kalp ve damar hastalıkları gibi olumsuzlukları önemli ölçüde engellemekte, felç riskini azaltmakta, güçlü kas ve kemik yapısı oluşturmada, çocuklar, gençler, kadınlar ve yaşlılarda günlük aktivitelerin yapılmasında kolaylıklar sağlamakta ve sağlıklı yoldan vücuttaki fazla yağ miktarını azaltarak kilo verdirmede yardımcı olmaktadır (Aracı, 2006).

Kişisel gelişim açısından bakıldığında; bireyin kendini tanımasında, yeteneklerini geliştirme, sınırlı ve güçlü yönlerinin öğrenmede, vücuduna ve sağlığına karşı bilinçli davranmasında, beceriler kazanarak organizmasını en etkili bir biçimde kullanmasını öğrenmede, fiziksel uygunluğunun geliştirilmesinde, sağlıklı ve mutlu yaşamak için gereken bilgi düzeyine erişmesinde, serbest zamanı olumlu yönde değerlendirme, davranış, alışkanlıklar ve beceriler kazanmasında beden eğitimi ve sporun oldukça önemli bir yeri vardır (Doğan, 2013).

Toplumsal yönleriyle ele alındığında, beden eğitimi ve spor; bireylere, başkalarına ve kendine saygılı olmayı öğretmesi, ölçülü ve planlı çalışmayı sağlaması, toplumsal sorumluluklarının farkına varmayı, birlikte olma, birlikte iş yapma ve toplum içinde kendini belirleme gibi konularda öğretici sağlaması açısından önem arz etmektedir (Aracı, 2006).

Ekonomik olarak beden eğitimi ve spor bireylerde, öncelikli olarak fiziki ve ruhsal yönden gelişim sağladığı için onların iş verimini de arttırmaktadır. İş, görev ve meslek

sorumluluğu kazandırması bakımından ve birçok iş dalında bireylerin kazanç elde edebilmesine olanak sağlaması açısından beden eğitimi ve sporun önemi muhakkaktır.

Toplumdaki çocuk ve gençlerin sağlıklı olması, kendilerini tanıması, yetenek ve yeterliliklerinin farkında olmaları, potansiyellerini tümüyle ortaya çıkarabilmeleri için, bilinçli bir biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmak çocukların ve gençlerin bedensel, ruhsal gelişimi ve sosyalleşmesi için zorunludur (Çamlıyer, 1992). Çocuklar ve gençlerin topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilmesinde beden eğitimi ve sporun tartışılmaz önemli bir faktör olduğu bilinmekte ve herkes tarafından kabul edilmektedir.

Uluslararası ilişkiler bağlamında, beden eğitimi ve sporun uluslararası siyaset içerisinde ağırlığını hissettirmeye başladığı giderek daha çok görülmektedir. Kullanılabilecek birinci diplomatik araçların sonuç vermediği durumlarda sporun ikinci bir diplomatik araç olarak ortaya çıktığı ve bu ara sistem içerisinde kendilerini güçsüz olarak hisseden tüm ülkeler ve gruplar tarafından kullanıldığı bilinmektedir (Algün, Doğu ve Sunay, 2010). Ayrıca uluslararası spor organizasyonları, bilimsel kongre ve toplantılar nedeniyle ülkeler arasında turizminin gelişmesi ve ülkeler arası kültür alışverişinin beden eğitimi ve spor çatısı altında sağlanabilmesi ulusal ve uluslararası noktada önemlidir.

Tüm bunlardan farklı olarak, toplumda yaşayan engelli bireyler açısından bakıldığında, engelli bireylerin gerek engelleri dolayısıyla içinde buldukları ruh hali ve gerekse toplumun kendilerine karşı olan tavırlarından kaynaklanan saldırganlık, öfke ve kıskançlık gibi duygularını kontrol etmelerini sağlamada beden eğitimi ve spor etkinliklerinin önemli bir rolü vardır (Kınalı, 2003). Beden eğitimi ve spor genel olarak kişinin sosyalleşmesinde önemli bir role sahiptir. Özellikle engelli bireylerin topluma kazandırılmasında önemli rol üstlenen beden eğitimi ve spor etkinlikleri, engelli bireylerin, kendi dar dünyalarından kurtularak başka ortamlarda, başka kişilerle, farklı inanç ve düşüncelerden insanlarla iletişim içinde bulunmasını, onlardan etkilenmesini ve onları etkilemesini sağlamaktadır. Bu yönüyle beden eğitimi ve sporun, yeni dostluklar kurulmasında, kurulan bu dostlukların pekiştirilmesinde ve sosyal kaynaşmaya destek sağlamasında önemli bir rol üstlendiği söylenebilmektedir (Yetim, 2005). Birçok akademik çalışmada beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin, engelli bireyler üzerinde sosyalleşme ve yaşam kalitesinin artması biçiminde olumlu etkiler doğurduğu görülmektedir (İlhan, 2008).

İnsanların moral gücü üzerinde zararlı etkileri olan hareketsiz yaşayış biçimi ve onun sonuçlarından korunmanın en önemli yolu zinde, genç ve güzel kalabilmektir. Bunu sağlayabilmek ise beden eğitimi ve spor ile mümkün olmaktadır. Beden eğitimi ve spor insan ömrünün her döneminde gerekli ve yararlı olacağı kesin uygulamalardır (Tel ve Köksalan, 2008).

2.1.2.4. Beden Eğitimi ve Sporun Amacı

Atatürk İlkeleri ve inkılâpları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçları doğrultusunda, Aracı (2006) beden eğitimi ve sporun genel amacı ile ilgili olarak; "Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür ve değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmesidir." ifadelerini kullanmaktadır.

Beden eğitimi ve sporun genel anlamda amacı; beden eğitimi ve sporu günlük yaşantının önemli bir parçası haline getirmek, bireylerin fiziksel, motorsal ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlamak, bedensel sağlıklarını korumak ve rekreasyon alışkanlığı kazandırmaktır (Kale ve Erşen, 2003).

Yetim'e (2005) göre beden eğitimi ve sporun amacı; tüm bireylerin beden eğitimi ve spora teşvik edilmesinin sağlanması, sağlıklı, mutlu, çalışkan, moral değerleri yüksek, dinamik ve çağdaş bir toplumun oluşturulması, topluma karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde, beden ve ruh sağlığı yerinde yapıcı, yaratıcı, üretken, ahlaklı ve erdemli, nesillerin yetiştirilmesidir.

Beden eğitimi ve sporun amacı; bireylerin, becerili hareket etmelerini, çok yönlü, etkin ve yetenekli olmalarını, hareketli olmanın önemini ve insana yaşattığı hazzın farkında olmalarını ve tüm bunlarla ilgili olan bilgiyi elde etmelerini ve uygulamalarını sağlamaktır (Demirci, 2008).

Bireyleri; sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel ve manevi yönden güçlendirmek, geliştirmek ve bu yönlerini aktif olarak kullanabilmeleri için onları entelektüel bir birikime kavuşturmak, beden eğitimi ve sporun en temel amaçlarıdır (Kusworo, 2012).

2.1.2.5. Beden Eğitimi ve Spor Yoluyla Gelişim

Genel olarak bakıldığında beden eğitimi ve spor da amaçlar; hep bireylerin bir takım özelliklerini geliştirme yönündedir.

Gelişim hayat boyu devam eden, bireylerin var olması ile ilgili olan tüm boyutları kapsayan bir süreçtir. Gelişimi hedef alan beden eğitimi ve spor etkinliklerini, bireylerin gelişimleri ile ilgili olarak üç kategoride toplamak mümkündür. Bunlar; bilişsel (zihinsel-kognitif), psikomotor (Devinişsel) ve duyuşsal (emosyonel-efektif) gelişime yönelik alanlardır (Topkaya, 2011).

Bloom ve arkadaşlarının yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya çıkan bu sınıflandırma (Bloom taksonomisi), bazı eleştiriler olsa da günümüzde geniş biçimde kabul görmektedir. Bu eleştirilerden en önemlisi Romizowski'ye aittir. Romizowski (1986) Bloom'un eğitim amaçları

sınıflamasını eleştirirken bazı davranışların (öğrenme ürünlerinin), eğitim amaçları kategorilerinin hiç birinde yer almadığını savunmaktadır. Özellikle sosyal becerilerle ilgili bir sınıflama yapılmamasını gündeme getiren Romizowki inşa etme, açıklık, anlamının test edilmesi, bilgi alma, bilgi verme, sözünü kesme, kazandırma gibi sosyal beceri sınıflanması geliştirmiştir.

Genel kabul gören Bloom Taksonomisinde, temel özellik, bireylerde hangi tür uygulamaların, ne tür sonuçlar doğurduğu, bireyleri olumlu ya da olumsuz olarak hangi yönde geliştirdiği ve değiştirdiğidir (Küçükahmet, 2009).

Aşağıda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarıyla ilgi bilgilere yer verilmektedir.

2.1.2.5.1. Bilişsel Alan Gelişimi

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği bilişsel gücüdür. İnsan bu gücünü kullanarak, diğer canlılar üzerinde egemen güç olur, doğa ile başa çıkar, kültür üretir, teknolojiyi geliştirir ve tüm bunlarla yaşamını kolaylaştırır ve anlamlı hale getirir (Başaran, 2005).

Biliş, insanın duyum yoluyla gelen uyarıcıları algılamasını, kavramlaştırmasını bunlarla düşünmesini, sorunlarını çözmesini sağlayan beyinsel güç (Anderson, 1980), bilişsel gelişim ise, bu gücün işlevlerini yerine getirebilecek niteliğe ulaşmasıdır (Başaran, 2005).

Bilişsel (Kognitif) gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi, yani dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimdir (Senemoğlu, 1997).

Bilgi ve bilgiden doğan zihinsel yeteneklerle ilgili olarak, bilişsel gelişim; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak altı basamakta ele alınmaktadır (Linn ve Grounlund, 1995);

2.1.2.5.1.1. Bilgi Basamağı

Bu basamakta bireylerin problem çözme stratejilerini, formülleri, terminolojiyi, konuyla ilgili genel bilgileri bilmesi ve hatırlaması söz konusudur.

2.1.2.5.1.2. Kavrama Basamağı

Bu basamakta bireyin anlama düzeyi önemlidir. Bireylerin iletişim formlarını değiştirebilmesi, okuduğunu yeniden ifade edebilmesi, iletişim bölümleri arasındaki bağlantıları ve ilişkileri görebilmesi veya bilgiden elde edilen sonuçları çizebilmesidir.

2.1.2.5.1.3. Uygulama Basamağı

Bu basamak, bireylerin önceden öğrendiği bilgileri kullanabilmeleri ile ilgilidir. Uygulamanın kavramadan farkı, konuyla ilgili verilen problemlerin uygulama gerektirmesidir. Bireyin, problemi çözmede önceki bilgilerden neyin, ne zaman, nerede ve nasıl kullanılması gerektiğini uygulama basamağında pekiştirmesi gerekmektedir.

2.1.2.5.1.4. Analiz Basamağı

Bu basamakta söz konusu olan, bir bütünün anlaşılabilmesi için bireyin neden sonuç ilişkisi kurarak bunu parçalarına ve öğelerine bölebilmesi ve bu bölümleri açıklayabilmesi, bölümler arasındaki ilişkilerin analizini ve bütünsel ilkelerini tanımlayabilmesidir.

2.1.2.5.1.5. Sentez Basamağı

Bu basamak gözlemler ve tecrübeler sayesinde elde edilen bilgilerden yeni bir bütünün oluşturulabilmesi ile ilgilidir.

2.1.2.5.1.6. Değerlendirme Basamağı

Bu basamakta ise bilginin verilen amaç için yargılanması gerekmektedir. Değerlendirme basamağı bilişsel alandaki öğrenme çıktılarının en yüksek seviyesidir.

Bu basamaklamaya göre önceki öğrenmeler, sonrakiler için ön koşuldur. Alt basamaklardan üst basamaklara doğru çıkıldıkça öğrenmedeki gelişimin kalitesi ve kalıcılığı artar (Öztürk, 2007).

2.1.2.5.2. Duyuşsal Alan Gelişimi

Duyuşsal alan ile ilgili davranışlar genel olarak; ilgi, tutum, değer verme ve alışkanlıklar olarak kendini göstermektedir. Duyuşsal alan ile ilgili öğrenmeler kendi başlarına bir öğretim hedefi olmalarının yanı sıra, özellikle bilişsel alan öğrenmelerinin gerçekleşmesinde kullanılan önemli bir araç mahiyetindedir. Bireyin ilgi, tutum ve değerleri onu tanıtan önemli belirleyicilerdir. Bu belirleyiciler sayesinde, bireyin mevcut durumu hakkında fikir sahibi olunabilir yahut gelecekteki etkinliklerinin ve davranışlarının nasıl şekilleneceği konusunda ipuçları elde edilebilir (Çöndü, 2004).

Bireyin duygularını içeren duyuşsal alan; bireye kazandırılmak istenen duyguları, tercihleri, değerleri, ahlaki kuralları, istek ve arzuları, güdüleri ve yönelimleri kapsamakta

(Sönmez, 1994), ayrıca bilişsel ve psikomotor davranışların kazanılmasını da önemli ölçüde desteklemektedir (Yalın, 2003).

Malmivuori (2001), bireyin sahip olduğu olumlu ve olumsuz duyguları, duyguların şekillendirdiği tutumları, değerleri, ilgileri, ahlaki, karakteri, kişisel ve sosyal muhakeme yapabilme gücünü, duyuşsal alanın kapsadığını belirtmektedir.

Kratwohl, Bloom ve Masia (1964) duyuşsal alan taksonomisini Alma, Tepkide bulunma (mukabele), Değer Verme, Örgütlenme ve Bir Değer ya da Değer Bütünü ile Niteleme (kişilik haline getirme) basamakları ile ele almaktadırlar. Bu basamaklarla ilgi açıklamalara aşağıda yer verilmektedir (Demirel, 2009; Demirhan, 2010; Melograno, 1997; URL-2, 2013).

2.1.2.5.2.1. Alma Basamağı

Duyuşsal alanın en alt basamağı olan almada öğrenme düzeyi en düşük seviyededir. Bireyin farkındalığı, istekliliği, duyarlılığı, meraklılığı, dikkatliliği ve seçiciliği gibi durumları içinde bulunduran basamaktır.

2.1.2.5.2.2. Tepkide Bulunma Basamağı

Bireyin durumlar karşısında gösterdiği tepkileri ifade eden basamaktır. Bu basamakta bireyin duygulara karşılık vermesi, onaylaması, duygularını ifade etmesi, kabul veya reddetmesi, benimsemesi, katılımı ve katkı sağlaması gibi eğilimleri söz konusudur.

2.1.2.5.2.3. Değer Verme Basamağı

Bu basamak bireyin durumlar karşısındaki inancı, tavrı, ciddiye alması, önemsemesi, özdeşleşmesi, savunması, koruması, benimsemesi, sahiplenmesi takdiri ve bağlılığı gibi eğilimlerle alakalıdır.

2.1.2.5.2.4. Örgütlenme Basamağı

Değerler arasındaki ilişkileri belirleme, karşılaştırma, ilişkilendirme, sentezleme, bazılarını daha baskın olarak kabullenme ve bunlarla bir yaşam felsefi oluşturma söz konusudur. Birey bu basamakta, fikirlerini sistemli bir şekilde sunmakta, savunmakta, fikirler üzerinde ısrar etmekte hatta direnmektedir. Ayrıca, prensip sahibi olma, ilkeli davranma, ayrıntılara değer verme, empati, değişime açıklık, idealistlik ve ön yargılardan arınıklık gibi eğilimler söz konusudur. Bu eğilimler bu basamakta ortaya çıkmaktadır.

2.1.2.5.2.5. Bir Değer ya da Değer Bütünü ile Niteleme (Kişilik Haline Getirme) Basamağı

Duyuşsal alanın bu son basamağında birey kendine has bir yaşam tarzı oluşturmakta, genel kabul görmüş kurallara uyum sağlamakta ve davranışları düzenli ve tahmin edilebilir şekilde kişiliğini yansıtmaktadır. Birey bu basamakta, idealist olma, alışkanlık haline getirme, bir dünya görüşüne sahip olma, geleceği kestirebilme, adanma, evrensel hareket etme, özgün olma ve serbest ve özgür çalışma gibi eğilimler sergilemektedir.

2.1.2.5.3. Psikomotor (Devinişsel) Alan Gelişimi

Psikomotor sözcüğü; Türkçe'de "Devimsel, Devinsel, Devinişsel, Devinimsel" gibi ifadelerle karşılanmaktadır. Duyu organları zihin ve kasların birlikte çalışması sonucu ortaya çıkan davranışları içermektedir (Çelik, 2006).

Bir vücut hareketini ya da hareketler dizisini temsil eden, vücut hareketlerinin kontrolüyle ilgilenen, bilişsel ve duyuşsal hareketlerden bağımsız olarak öğrenilemeyen devinişsel alan davranışları, algı- motor becerileri, sinir- kas eş uyumu, psikomotor gibi adlarla da anılmaktadır (Oliva, 1988).

Devinişsel gelişim; zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren hareketlerin yoğunlukta olduğu ve bireyin bir veya birden fazla organını kullanması ile ilgili becerilerinin geliştirilmesidir (Simpson, 1971).

Devinişsel alanla ilgili birçok sınıflandırma çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ragsdale'nin, GuildFord'un, Dave'nin, Kibler'in, Ramizowski'nin, Simpson'un ve Harrow'un taksonomileri bu sınıflama çalışmalarının önemli örneklerindedir (Demirhan, 2006). Yapıla gelmiş bu çalışmalardan esinlenerek ortaya çıkmış bir taksonomide Sönmez'in Taksonomidir.

Sönmez'in taksonomisi, Elizabeth Simpson'un, Jawett ve Mullan'ın taksonomisine çok benzemektedir ve bu sınıflamaların, hedef davranışları yazabilme açısından daha taksonomik ve işlevsel olduğu savunulmaktadır (Demirhan,2006).

Sönmez (2007), devinişsel alanı algılama (uyarılma), kurulma, kılavuz denetiminde yapma, beceri haline getirme, duruma uydurma ve yaratma basamakları olmak üzere, altı basamakta ele almaktadır. Bu altı bölüm aşağıda incelenmektedir (Demirhan, 2010; Erginer, 2006; Mirzeoğlu, 2000).

2.1.2.5.3.1. Algılama (Uyarılma) Basamağı

Bu basamakta yapılacak hareketle ilgili olarak ilk uyarılmanın gerçekleşmesi söz konusudur. Birey bedensel eylemleri zihinsel eylemlerle bütünleştirerek hareketi fark etmekte, algılamakta, idrak etmekte, uyarılmakta, hareketi tarif edebilmekte, hareketle bağlantı kurabilmektedir.

2.1.2.5.3.2. Kurulma Basamağı

Birey algılama basamağından sonraki bu basamakta, hareketi tespit etmekte, tepki vermekte, hareketi kendince tanımlamakta, diğer hareketlerden ayırt edebilmekte, gözlemlemekte, taklit etmekte, vücudunu hareketi yapmak için hazırlamakta, hareketi yapmaya teşebbüs etmekte ve hareketi sergilemektedir.

2.1.2.5.3.3. Kılavuz Denetiminde Yapma Basamağı

Bu basamakta birey hareketi bir öğretici rehberliğinde yapmakta, onu taklit etmekte, onunla birlikte hareketi tekrar etmekte, ona uyum sağlamakta, ilgili harekete örnek vermekte, çeşitli benzetimler yapabilmekte ve hareketi düzenleyebilmektedir.

2.1.2.5.3.4. Beceri Haline Getirme (Mekanikleşme) Basamağı

Bu basamakta birey artık hareketi kendi başına yapabilmekte, becerebilmekte, tüm tekrarları doğru yapabilmekte, hareketi estetik bir biçimde ortaya koyabilmekte, otomatikleştirmekte ve hareketi eksiksiz, zamanında ve özgüvenle yapabilmektedir.

2.1.2.5.3.5. Duruma Uydurma Basamağı

Bu basamakta birey mevcut hareketi farklı hareketlerle kombine edebilmekte, hareketi değişik formlarda yapabilmekte, başka bir hareket dönüştürebilmekte, hareketi gözden geçirerek düzeltebilmektedir. Otomatikleşen hareketin birey tarafından unutulması artık söz konusu değildir.

2.1.2.5.3.6. Yaratma Basamağı

Bu son basamakta birey hareketi yaratıcılığını kullanarak bir kompozisyon formunda gerçekleştirebilmekte, kendine özgü bir biçimde icra edebilmekte yani özgün hale

getirebilmekte, hareketlerle koreografi oluşturabilmekte, Hareketin yapılabilmesine yönelik yeni yöntemler geliştirebilmekte, hatta yeni hareketler üretebilmektedir.

Gelişim, her ne kadar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak sınıflandırılrsa da bu alanları birbirinden ayırtmamak, aralarında sıkı bir ilişkinin olduğunu göz ardı etmemek gerekmektedir. Öğrenilmiş davranışlar tek bir alana değil, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların tümüne girmektedirler. Davranışın hangi alana girdiği, baskın özelliğine göre kodlanmaktadır (Demirel, 2007). Bu kodlanmadaki temel kural ve dikkat edilmesi gereken nokta, davranışın hangi alanda ifade edildiğinin iyi ayırtılması ve alanların birbirinin tamamlayıcısı olduğunun bilinmesidir (Erginer, 2006). Ayrıca unutulmaması gereken diğer bir nokta ise, davranışları, öğrenen birey açısından ele almaktır (Yeşilyurt ve Eser, 2010).

2.1.2.6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Beden eğitimi ve spora yönelik olarak kullanılan birçok öğretim yaklaşımı ve modeli bunların doğrultusunda uygulanan birçok öğretim yöntem ve teknikleri bulunmaktadır.

Nasıl öğrenildiği, nasıl öğretileceğini belirlemekte bu da öğrenme kuramlarında sözü edilen “insan nasıl öğrenir” sorusuna verilen cevaplarla belirlenmektedir. Bu cevaplar ise öğretim model ve yaklaşımlarının üretilmesine neden olmuştur (Topkaya, 2011).

Eğitim bilimlerinde olduğu gibi, beden eğitimi ve spor öğretiminde de kavram kargaşası söz konusudur. Kaynaklar genel olarak incelendiğinde öğretim ve öğrenme etkinlikleri ile ilgili olarak strateji, yaklaşım, model, yöntem, teknik, stil ve taktik gibi kavramların yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramların birbirleri yerine kullanıldığı göze çarpmakta, bazen de karıştırılabilmektedir (Demirhan, 2006). Ancak kaynaklar incelendiğinde, kullanılan kavramların sınıflaması ve alt başlıklarının oluşturulma sistematığına göre ne ifade ettiği anlaşılabilir.

Genel kabul gören manada tanımlamak gerekirse, öğretim model veya stratejileri; amaçlanan öğrenme amaçlarına ilişkin kazanımlara ulaşılmasını sağlayan genel yaklaşımlar, öğretim yöntemleri; öğretim model ve yaklaşımlarının hayata geçirilmesine ilişkin yollar, öğretim teknikleri ise bu yolların uygulanma biçimleridir (Topkaya, 2011).

Öğretim model ve yaklaşımları birçok öğretim yöntem ve tekniğini içermektedir. Öğrenmeye neden olma ve öğrenme için gerekenleri sağlama anlamına gelen öğretim, tek bir etki ile öğrenmeyi sağlama üzerindeki işlevini yerine getiremez. Birden fazla etki, birden fazla öğretim yöntemi ve tekniği demektir (Topkaya, 2011).

Ancak bu noktada beden eğitimi ve spor öğretimiyle ilgili yanlış düşünce ve kanılardan birisi, öğretim modellerinin standart olarak belli bir yaklaşımı, bu yaklaşımda sadece bir yöntem ve tekniği zorunlu kıldığı yönündedir. Bazen farklı yöntem ve teknikler, farklı model ve stratejilerin içerisinde de kullanılabilmektedir (Topkaya, 2011).

Genel eğitim alanında bulunan öğretim modelleri, yaklaşımları, stilleri, yöntem ve teknikleri, aynı biçimde beden eğitimi ve spor alanında da bulunmaktadır. Sadece alanın özelliklerine göre yeniden şekillendirilerek kullanılmaktadır (İnce ve Hünük, 2010).

Bu bağlamda, Metzler (2005) Doğrudan, Bireyselleştirilmiş, İşbirlikli Öğrenme, Spor Eğitimi, Akran, Düşünme, Kişisel ve Sosyal Sorumluluk, Taktik Oyun Öğretim Modelleri olmak üzere beden eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerini sekiz başlık altında tanımlamaktadır.

Bunun dışında diğer bir önemli sınıflama ise Mosston ve Ashwoth'un (2002) beden eğitimi ve spor öğretimi ile ilgili yapmış oldukları öğretim stilleri yelpazesidir. Buluş yolu ve sunuş yolu yaklaşımları temeline dayandırarak yapmış oldukları bu yelpaze içerisinde 11 adet öğretim stili bulunmaktadır. Bu stillerin, beden eğitimi ve spor öğretimine yönelik literatür incelendiğinde öğretim modelleri veya öğretim yöntemleri olarak da ele alındığı görülmektedir (İnce ve Hünük, 2010).

Bu öğretim stillerinin beşi, sunuş yolu yaklaşımı içerisinde ele alınmaktadır. Bunlar sırasıyla; Komut, Alıştırma, Eşli çalışma, Kendini Denetleme ve Katılım öğretim stilleridir.

Buluş yolu yaklaşımı içerisinde ele alınan altısı ise; Yönlendirilmiş Buluş, Problem Çözme: Tek Doğru, Problem Çözme: Farklı Yollar Öğretimi, Öğrencinin Tasarımı, Öğrencinin Başlatması ve Kendi Kendine Öğretme öğretim stilleridir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Bu öğretim modellerinin sunuş yolu yaklaşımındaki komut modelinden, buluş yolu yaklaşımındaki kendi kendine öğretme modeline kadar öğreten merkezlilikten, öğrenen merkezliliğe doğru bir geçiş gösterdiği kabul edilmektedir (İnce ve Hünük, 2010).

Kasap da (1991) beden eğitimi ve spor öğretim yöntemlerini dört ana grupta toplamıştır. Bunlar; Gözleme, deneme, gösteri, alıştırma vb. gibi Gözleme Dayalı Yöntemler, anlatım, soru cevap, tartışma vb. gibi Sözel (Verbal) Yöntemler, tüme varım, tümünden gelim, çözümle vb. gibi Problem Çözme Yöntemleri ve bireysel çalışma, grup çalışması gibi Öğretimi Örgütlenme, düzenleme yöntemleridir.

Eğitim alanında genel olarak yapılandırmacılık kuramının ön plana çıkması eğitim öğretim faaliyetlerinin bu doğrultuda yeniden düzenlenmesi ile ilgili çalışmalar, beden eğitimi ve spor öğretiminde de kendini göstermeye başlamaktadır (Rovegno ve Bandhauer 1997). Bireylerin yaparak- yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları, etkinliklerin çeşitlendirilmesi, bireylerin doğrudan bu sürecin içinde olmaları ve bu sürecinin sonunda ne kadar gelişme sağladıklarının farkında olmalarının yapılandırmacı yaklaşım temelinde sağlanılmasının gerekliliği savunulmaktadır (Aracı, 2007).

Yapılandırmacılık kuramı çerçevesinde ele alınan beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik modeller; Komutla Öğretim, Alıştırma ile Öğretim, İşbirliği ile Öğretim- Eşli Çalışma, Kendini Denetleme, Katılımla Öğretim, Yönlendirilmiş Buluş, Problem Çözme, Bireysel

Programlama, Öğrencinin Başlatması, Taktik Oyun ve Spor Eğitim Modelleri olarak ele alınmaktadır (Aracı, 2007). Bu çalışmanın da konusunu oluşturan, Geleneksel öğretim modeli, işbirlikli öğrenme modeli ve spor eğitim modeli aşağıda ana başlıklar altında incelenmektedir.

2. 1. 3. Geleneksel Öğretim Modeli

Geleneksel Öğretim modeli ifadesi; esasında beden eğitimi ve sporda geleneksel ve yaygın olarak kullanılan yaklaşım, model, yöntem ve tekniklerin tümünü içerisinde barındıran bir ifadedir. Genel anlamda davranışçı öğrenme kuramı temelinde, sunuş yolu yaklaşımı ile doğrudan öğretim modelinin, anlatım, komut, alıştırma, soru-cevap, demonstrasyon (gösteri) vb. yöntem ve tekniklerin kullanıldığı günümüzde de yaygın olarak kullanılan bir modeldir. Yıllardır beden eğitimi ve spor öğrenme ve öğretim etkinliklerinde eğitimciler tarafından farkında olarak veya farkında olmadan kullanılan bu yöntem ve tekniklerin, geleneksel öğrenme modeli ifadesinin içini doldurduğu savunulabilir. Ancak bu yaklaşım, yöntem ve tekniklerin aynı zamanda çağdaş öğretim içerisinde de kullanıldığı bilinmelidir.

Genel olarak öğretim ve öğrenme etkinlikleri ile ilgili tüm kararların öğretmen tarafından verildiği, öğrencinin de öğretmen tarafından verilen kararları izlediği ve kendinden istenileni yaptığı öğretmen merkezli bir öğretim modelidir (Çöndü, 2004; Yavaş ve İlhan, 1997). Öğretmen tarafından bir takım farklı öğrenme hedefleri belirlenir ve istenilen hareket, beceri ya da kavram sunulur, farklı zamanlarda öğrencilerin öğrenme aktiviteleri yine öğretmen tarafından organize edilir ve öğrencinin uygulama yaptığı her görev ve becerilerle ilgili dönüt sunulur. Öğrenciler sadece öğretmen talimatlarını izleme ile ilgili sorumluluk sahibidirler ve karar verme şansları çoğunlukla yoktur. Geleneksel öğretim modeli uzun yıllardır beden eğitiminde en fazla kullanılan ve beden eğitimi öğretiminde belirgin olarak baskın olan modellerdendir (Metzler, 2005).

Bu modelde öğrencilerin görevi, verilen kararları uygulamak, takip etmek ve komutlar eşliğinde söyleneni yapmaktır. Öğrenci, uyarıcıya anında yanıt vermeli, performans anında ve doğru olmalıdır. Öğreticinin uyarıcısı ve öğrencinin tepkisi arasındaki doğrudan ve anında gerçekleşen bu ilişki bu modelin en belirgin özelliğidir. Öğrenciler tamamen öğreticiye tabi olduklarından, yer, duruş, harekete başlama zamanı, hız ve ritim, durma zamanı, süre ve aralıkla ilgili tüm kararlar öğretici tarafından verilmektedir (Aracı, 2007; Demirhan, 2006; Mosston ve Ashworth, 2009).

Öğretici merkezli bu modelde, öğretmen yapılacak olan egzersizi seçmekte, anlatmakta ve göstermekte, öğrencide onu takip etmekte ve öğrencinin gösterilenleri taklit etmesi bol tekrarlarla da pekiştirmesi istenmektedir (Byra, 2006).

Öğretmen merkezli olan ve öğrencilerin pasif (edilgen) konumda oldukları bu modelde, öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmadığı; bilgiyi kullanma, problem çözme, özetle bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatları verilmediği için, öğrencilerin öğrendikleri bilgiler ezberciliğe dayalı ve yüzeysel olmaktan öteye geçememektedir (Açıkgöz, 2008). Ancak öğrencilerin motor becerileri bol tekrara dayalı olarak öğrendikleri bir gerçektir.

2.1.3.1. Geleneksel Öğretim Modelinin Genel Özellikleri

Geleneksel öğretim modelinde hareket tek bir standarda sahiptir ve sürekli tekrarla öğrenilmektedir. Hareketin seçiminde tek uzman kişi öğretmendir. Bireysel farklılıklar göz ardı edilerek grubun hareketleri eşzamanlı olarak öğrendikleri varsayılmaktadır (Demirhan, 2010).

Geleneksel öğretim modelinde öğretici öğrencilere bilgiyi aktarmaktadır. Bilgi aktarımında genellikle anlatım tekniği tercih edilmektedir. Anlatım bu modelde ne kadar zenginleştirilirse zenginleştirilsin öğretme-öğrenme etkinliklerinin özü hep aynı kalmaktadır (Açıkgöz, 2008).

Öğretilenlerin öğrenciler tarafından öğretildiği biçimiyle aynen öğrenildiği varsayılmakta ve öğrenciler bilgiyi edilgin olarak almaktadırlar. Öğretmen anlatıcı (aktif), öğrenci dinleyici (pasif) durumdadır, uygun adımlarla ilerleme, eksik ve yanlış güdüleme bu modelin başlıca niteliklerindedir (Alkan, 1979). Öğretilenleri tekrarlamakla yükümlü olan öğrencilerin bilgiyi işlediği ve yeniden ürettiği göz ardı edilmektedir. Öğrenme ve öğretim sürecinin otoritesi ve odak noktasının öğretmen olduğu geleneksel öğretim modelinde tüm öğrencilere aynı tip öğretim uygulanmakta, birbirleri arasındaki öğrenme hızı, ilgi, kaygı, öğrenme biçimi, yetenek, zekâ, güdü vb. bireysel farklılıklar çoğu zaman göz önünde bulundurulmamaktadır (Açıkgöz, 2008; Yıldırım, 1988).

Geleneksel öğretim modelinde, öğrenci boş bir levha olarak görülür bu sebeple bilginin etkili biçimde aktarılması esastır. Öğretmen tarafından aktarılan bilginin öğrenci tarafından aktarıldığı şekliyle benimsenmesi anlayışı vardır. Öğrencinin görevi öğretilmeyi beklemek ve öğretileni almak, öğretmenin görevi ise gerekli bilgi ve becerileri öğrencilere seviyelerine uygun bir biçimde iletmektir (Gürses, 2010).

Bilgi ve becerileri aktarmaya ağırlık veren geleneksel öğretim anlayışında; öğretmen, sınıfta tek otorite olarak kabul edilmekte, öğrencilerin kendilerine aktarılan hazır bilgi ve becerileri sorgulamadan aynen kabul ettiği yorumun, kişisel görüşlerin ve yaratıcı düşüncelerin geri plana atıldığı öğretim yöntemleri sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrencilerin araştırmaya teşvik edilmediği bilgiye ulaşmak için çaba sarf etmediği değerlendirme aşamasında kendilerine aktarılan bilgi ve becerileri yorumsuz bir şekilde geri ilettikleri geleneksel anlayışta sınıf içi etkileşim ve bilgi alışverişi çok sınırlı ölçüdedir. Bu durum

öğrencilerin sosyal yönden gelişimlerini yavaşlatmakla birlikte, onları hazıra alıştırmakta, ezbere yöneltmekte, merak duygularını azaltarak, sorgulamayan, dolayısıyla üretemeyen bireyler olarak yetişmelerine neden olmaktadır (Gürses, 2010).

Ülkemizde yaygın olarak kullanılan geleneksel öğrenme modelinin genel özelliklerine bakıldığında, ağırlıklı olarak olumsuz yönlerinden söz edilmektedir. Tüm olumsuzluklarına rağmen geleneksel öğretim modelinin eğitimciler tarafından neden bu kadar yaygın olarak kullanıldığı sorusuna yanıt aramak gerekmektedir. Bu yanıtlardan bir kaçına aşağıda değinilmektedir.

2.1.3.2. Geleneksel Öğretim Modelinin Yaygın Olarak Kullanılmasının Başlıca Nedenleri

Çağımızda, eğitimde karşılaşılan aksaklıkların nedenleri araştırıldığında, bunların çoğunlukla geleneksel öğretimden kaynaklandığı belirtilmektedir. Öğrencilerin mantıklı ve yaratıcı düşünen, sorgulayan, araştıran, problem çözen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan bireyler olarak yetiştirilmesinin gerekliliğinin bütün eğitim araştırmacıları tarafından vurgulandığı günümüzde, geleneksel öğretimin hala en çok tercih edilen öğretim modeli olmasının başlıca nedenleri (Gürses, 2010):

1. Eğitim ve Öğretimin yapıldığı bütün kademelerdeki kurumlarda genel olarak sınıfların kalabalık olması.
2. Bu eğitim öğretim kurumlarındaki derslerin müfredat yapısının çağdaş ve yapılandırmacı eğitim anlayışına çok uygun olmayışı.
3. Öğretmenlerin yetiştirildikleri kurumlarda, öğretim kuramları, yaklaşımları, stratejileri, yöntem ve tekniklerini yeterince kavrayamamaları.
4. Geleneksel öğretim modelinin uygulanmasının öğretmenler açısından kolay ve zahmetsiz ve daha ekonomik olması.
6. Çağın gereklerine uygun yeni öğretim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından, yeterince takip edilmemesi.

Tüm bu nedenlerin yanı sıra, kısa zamanda çok bilgi ve becerilerin aktarılabilmesi; öğrencileri yeni konuyla tanıştırmada, konuların tekrarını yapmada, konuları özetlemede etkili bir model olması, geleneksel öğretim modelinin öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilme nedenleri arasında sayılabilmektedir.

2. 1. 4. İşbirlikli Öğrenme Modeli

Öğrencilerin hem kendilerinin hem de arkadaşlarının kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeye çabaladıkları, küçük gruplar halinde çalışarak birbirlerinin öğrenmelerine

yardımcı oldukları bir öğrenme süreci olarak ele alınan işbirlikli öğrenme modeli (Açıkgöz, 2008), öğrencilerde en üst seviyede öğrenmeyi gerçekleştirmek amacı ile değişik yetenek, ilgi ve fiziksel özelliklere sahip öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarını ifade etmektedir (Johnson ve Johnson, 1999).

İşbirlikli öğretim modeli; yapılandırmacı kuram temelinde buluş yoluyla öğrenme yaklaşımına uygun olarak, öğrencinin aktif olduğu ve öğretmenin rehber, organizatör ve kolaylaştırıcı rolü üstlendiği etkili bir modeldir (De Lisi ve Golbeck, 1999).

İşbirlikli öğretim modeli; birlikte çalışabilme yeteneğine sahip, her düzeyde öğrencilere küçük gruplar oluşturularak, ortak bir amaca ulaşmaları için kendilerini geliştirmelerini ve öğrenmelerini gerçekleştirebilmelerini sağlamayı hedefleyen bir modeldir (Rozmajzl ve Alexander, 2000).

İşbirlikli öğretim modeli; öğrencilerin kendilerine ve diğer arkadaşlarına ilişkin olumlu imaj geliştirmelerinde yardımcı olmak, onları motive etmek, problem çözme ve eleştirel düşünme güçlerini geliştirmek ve işbirliğine dayalı toplumsal beceriler konusunda öğrencileri yüreklendirmek için kullanılan bir modeldir (Christison, 1990).

Sosyal ilişkilerinin, toplumsal hoşgörünün ve etkileşimin ön planda olduğu eşli çalışma şeklinde de isimlendirilebilen işbirlikli öğrenme modeli; kalabalık sınıf ortamlarında ve araç-gerecin kısıtlı olduğu durumlarda bile kolaylıkla kullanılabilir. İşbirlikli öğretim modelinde, en az iki kişi olmak koşuluyla grup çalışması gerçekleştirilmekte ve grubun tüm üyeleri çeşitli rolleri paylaşarak birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlamaktadırlar (Demirhan, 2006).

İşbirlikli öğretim modelinde; bireylerin grupta çalışmak zorunluluğu bulunduğundan, birbirlerine yardım etme davranışı etkin hale gelmektedir. Bu yardımlaşmanın sonucunda da öğrenciler, gruptaki diğer arkadaşlarına kendi düşüncelerini aktarmak için problemi yeniden düzenleme, açıklama ve problemin nasıl çözüleceğini tanımlama gibi cesaretli açıklamalar yapmakta, grup içerisinde öğrenmenin gerçekleşmesi, bu açıklamalar ve yardımlaşmalar sonucunda kaçınılmaz olmaktadır (Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004). Yarışmacı ve bireyselleştirilmiş sınıfların tersine grup içindeki herkesin öğrenmesi diğerlerini ilgilendirir ve herkes birbirlerinin öğrenmesi için de çalışır. Ya birlikte başarılı olunur ya da birlikte başarısız olunur. Bu da işbirlikli öğrenmeyi yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğretimden farklı kılmaktadır (Uysal, 2010).

İşbirlikli Öğretim Modeli vesilesi ile grup üyeleri arasında işbirliği gelişmekte, üyelerin sorunlara karşı duyarlılıkları artmakta, öğrenci devamsızlığı azalmakta, fark edilemeyen sorunların fark edilmesi ve çözülmesi sağlanmakta, grup üyeleri düşüncelerini ifade edebilecek bir ortam bulmakta, üyelerin ait olma duygusu ve liderlik yetenekleri gelişmekte ve öğretim sürecinde aktif rol almaları sağlanmaktadır. Ayrıca gruplarda biz duygusunun ön

plana çıkması, yardımlaşma ve dayanışmanın yanı sıra yeteneği az olan öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bencilliğin ortadan kalkmasına katkı sağlayan işbirlikli öğrenme modeli, üyelerde güven duygusunu arttırmakta, öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımaları ile onların arkadaşlık, dostluk ve empati duygularının artmasını sağlamaktadır (Yeşilyurt, 2009).

Geleneksel öğretim modeline nispeten işbirlikli öğrenme modelinin öğrenciler üzerinde daha etkili ve olumlu sonuçlar doğurduğu birçok araştırmada göze çarpmaktadır. Shroyer (1989), bu araştırmaların sonuçlarına dayanarak işbirlikli öğrenme modelinin geleneksel öğretim modeline göre daha üstün özelliklere sahip olduğunu vurgulamaktadır (Efe ve diğ., 2008).

Shroyer'e (1989) göre, Yüksek başarı ve iyi kavrama, muhakeme stratejilerinin kullanılmasında artış ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması, Öğrencilerin arkadaşlarına ve derse karşı olumlu davranışlar sergilemesi, özgüvenin artması, olaylara farklı açılardan bakabilme, başkalarıyla işbirliği yapabilme becerisinin artması, Daha az rahatsız edici davranış ve daha fazla konuya yoğunlaşma, yüksek motivasyon, öğretmene karşı saygının artması, başkalarını anlama ve başkaları tarafından anlaşılma ve sorumluluk bilincinin artması gibi özelliklerin öğrenciler tarafından kazanılabilmesinde, işbirlikli öğrenme modelinin rolü geleneksel öğretim modeline oranla daha yüksektir (Efe ve diğ., 2008).

Öğrencilerin, benzeşik olmayan (heterojen) gruplar içerisinde farklılıklardan yararlanarak, hoşgörü göstererek ve işbirliği yaparak, hem başkalarına hem he kendilerine saygı duymayı öğrendikleri bu öğretim modelini (Ekinci, 2007), öğretim ve öğrenme etkinliklerinde kullanılan bazı küme ve grup çalışmalarından ayırt etmek gerekmektedir. Öğrencileri küçük gruplara ayırarak birlikte çalışmalarını sağlamak, işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli değildir (Açıkgöz, 2008). Grup çalışmalarının, işbirlikli öğrenme modeli içerisinde değerlendirilebilmeleri için taşınmaları gereken bazı koşullar bulunmaktadır (Açıkgöz, 1992). Bu koşullar, işbirlikli öğrenme modelinin temel ilkeleri olarak aşağıda ele alınmaktadır.

2.1.4.1. İşbirlikli Öğrenme Modelinin Temel İlkeleri

İşbirlikli öğretim ortamlarının oluşturulmasında azami verime ulaşılabilmesi için sağlanması gereken koşullar ve ilkeler vardır.

Grineski (1999), bu ilkeleri 4 oluşum şeklinde ele almaktadır. Bunlar;

- 1- Ekipleri oluşturma
- 2- Olumlu dayanışma
- 3- Bireysel Sorumluluk
- 4- İşbirliği Becerisi, şeklindedir.

Johnson ve Johnson (1990) bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için bu temel ilkeleri 5 faktör olarak ele almaktadır. Bunlar;

- 1- Pozitif- Grup Bağımlılık
- 2- Bireysel Sorumluluk
- 3- Karşılıklı Teşvik Edici İletişim
- 4- İletişim Kurma Ve Küçük Gruplarla Çalışma Becerisi
- 5- Grupların Etkili Çalışma Sürekliliğini Sağlamak, biçimindedir (Efe ve diğ.,2008).

Ekinci (2007); Johnson ve Johnson (2004), Gunter, Estes ve Schwab (1999) ve Slavin'in (1995) çalışmalarına dayanarak işbirlikli öğrenme modelini başarılı bir şekilde uygulayabilmek için gerekli 5 temel ilkeyi aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

- 1- Olumlu Bağımlılık
- 2- Yüz-Yüze Etkileşim
- 3- Bireysel Değerlendirilebilirlik ve Kişisel Sorumluluk
- 4- Kişiler Arası ve Grup Becerileri
- 5- Grup Süreci

Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan (2013) çalışmalarında, bu ilkeleri, işbirlikli öğrenme modelinin önemli özellikleri olarak 7 başlık altında sıralamışlardır;

- 1- Olumlu bağlılık
- 2- Ferdi sorumluluk
- 3- Grupların ve grup ruhunun oluşturulması
- 4- Öğretmenin rolü
- 5- Sosyal becerilerin kullanılması
- 6- Yüz yüze etkileşim
- 7- Ödüller

Açıkgöz (2008) genel olarak işbirlikli öğrenme modeline ilişkin yapılan çalışmalarda, adı geçen temel ilkeleri sentezleyerek bu ilkeleri yedi başlık altında toplamaktadır. Bunlar;

- 1- Olumlu Bağımlılık
- 2- Grup Ödülü/ Ortak Ürün
- 3- Bireysel Değerlendirilebilirlik
- 4- Sosyal Beceriler
- 5- Yüz Yüze (Destekleyici) Etkileşim
- 6- Grup Sürecinin Değerlendirilmesi
- 7- Eşit Başarı Fırsatı

2.1.4.1.1. Olumlu Bağımlılık

Olumlu bağımlılık ilkesi, işbirlikli öğrenme modelinde sağlanması gereken ilk koşuldur. Öğrencilerin verilen konuyu öğrenmeleri ve verilen bu konunun tüm grup üyeleri tarafından öğrenildiğinden emin olmaları ile ilgilidir. Grubun tüm üyeleri, başarılı olabilmelerinin tüm grubun başarısına bağlı olduğunun bilincinde olmalıdır. Bu bilinç düzeyinin sağlanması olumlu bağımlılığın gerçekleştiği anlamına gelmektedir (Ekinci, 2007).

Öğrenme gruplarında olumlu bağımlılık ancak öğrenciler kendi başarılarının diğer grup arkadaşlarının başarılarına veya tam tersi bir duruma bağlı olduğuna inandıklarında oluşmaktadır. Öğrenciler, grup arkadaşlarının sorumlu oldukları konuları iyi öğrenmelerinin kendi yararlarına olacağına farkında olmalı ve aynı sorumlulukla buna göre hareket etmelidirler (Huber 1999).

2.1.4.1.2. Grup Ödülü/ Ortak Ürün

İşbirlikli öğrenme ortamlarında grup üyeleri, başarılı olabilmeleri için önce grubun başarılı olması gerekliliğine inanmak durumundadırlar. Bu ortam öyle düzenlenmelidir ki grup üyeleri, başarılı olabilmelerinin yolunun ancak grubun genel başarısına bağlı olduğunu bilmelidirler (Açıkgöz, 2008).

Bu yapının, görev dağılımı (işbirlikli iş yapısı) ve grup çalışması (işbirlikli ödül yapısı) olarak iki şekli vardır. Grup çalışması, grup üyelerinin, ortaya konulması gereken ürünü ortaya koyduklarında grup olarak ödüllendirilmeleri ile ilgili, görev dağılımı ise grup üyelerinin ayrı çalışarak, bu çalışmalarını birleştirmelerine özendirilmeleri ya da bunun gerekliliği konusunda bilinçlendirilmeleri ile ilgilidir. Gruplar, bir işi ya hep birlikte yaparak ürünü ortaya koymakta, ya da aynı işle ilgili grup üyelerine görev dağılımı yapılarak her bir grup üyesinin görevi ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir. Her iki durumda da ödül grubun ortaya çıkardığı ortak ürüne verilmektedir (Slavin 1995, Johnson, Johnson ve Holubec 1998).

Verilen ödüller, gruplar arasında ve grup içinde uyumun oluşmasını sağlamakta ve grup içerisinde bir üyenin başarısı tüm grubun başarısıymış gibi algılanmaktadır (Cristina-Corina, 2012).

2.1.4.1.3. Bireysel Değerlendirilebilirlik

Bireysel değerlendirilebilirlik iki önemli faktörü içerisinde barındırmaktadır; birincisi her grup üyesinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması, ikincisi ise her grup üyesinin diğer grup arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu olmalarıdır (Abrami ve diğ. 1995). Çünkü grubun

genel başarısı, tek tek bütün grup üyelerinin öğrenmelerine dolayısıyla başarılı olmalarına bağlıdır (Açıkgöz, 2008).

İşbirlikli öğrenme modelinde, öğrencilerin bireysel olarak aldıkları puanlar, başarılarının sadece küçük bir kısmını oluşturmakta, başarı puanlarının büyük bir kısmını, grubunun elde ettiği toplam puanlar ve grup etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu durumda gruptaki bütün üyelerin performansını üst düzeye çıkardığı savunulmaktadır (Shih, Chuang and Hwang, 2010).

2.1.4.1.4. Sosyal Beceriler

İşbirlikli öğrenmede, grupların tümünde öğrencilerin özgüven oluşturma, eleştirel düşünme, empati yapma, başkalarına güvenme, iyi ilişkiler kurma gibi sosyal becerileri kazanmaları sağlanmaktadır (Koç, 2014).

Grup üyelerinin karşılıklı amaçlarını gerçekleştirmek ve bu amaçları koordine edebilmeleri için; birbirlerini tanımaları, kabul etmeleri, güvenmeleri ve desteklemeleri, etkili bir biçimde iletişimde bulunmaları ve aralarındaki çatışmaları yapıcı olarak çözümlayebilmeleri gerekmektedir, bu da sosyal becerilerin geliştirilmesi ile ilgilidir (Johnson, 1994).

İşbirlikli öğrenme modelinde, grupların çoğunda öğrencilerin bir fikri eleştirebilme, özgüven geliştirme, empati yapabilme, başkalarına güvenme, iyi ilişkiler kurabilme gibi sosyal beceriler kazanmaları sağlanmaktadır (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013).

Sosyal becerilerin geliştirilmesi, işbirlikli öğrenme modelinin etkinliğini artırırken, bu modelin kullanılmasının da öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği savunulabilmektedir.

2.1.4.1.5. Yüz Yüze (Destekleyici) Etkileşim

Yüz yüze etkileşim, grup üyelerinin birbirlerinin işlerini kolaylaştırması ve çaba sarf etmeleri noktasında birbirlerini motive etmeleri ile ilgilidir. Bu genel olarak grup üyelerinin yardımlaşması, birbirlerine güven duymaları, aralarında tartışmaları, birbirlerine dönüt sunmaları vb. ile gerçekleşmektedir (Açıkgöz, 2008). Bu etkileşim sayesinde öğrenciler karşılaştıkları problemlere karşı buldukları çözüm önerilerini paylaşmakta, fikir alışverişinde bulunmakta ve problemleri tartışabilmektedirler (Doymuş, Karaçöp ve Şimşek, 2010).

Grup üyeleri arasındaki bu yüz yüze destekleyici etkileşim, olumlu ilişkileri, psikolojik uyumu ve sosyal yetenekleri güçlendirmekte, grup üyelerini, birbirlerine etkin ve etkili yardım sağlayan, bilgiyi daha etkin ve etkili işleyerek performanslarını geliştirmek için birbirlerine dönüt sağlayan bireyler haline getirmektedir (Ekinci, 2007).

2.1.4.1.6. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin cinsiyet, ilgi alanları, sosyal, ekonomik durumları ve özellikle de başarıları dikkate alınarak oluşturulan heterojen yapıdaki gruplara, öğrenciler birçok özellikleri göz önünde bulundurularak yerleştirilmekte, bu şekilde işbirlikli öğrenme ortamı için en uygun olan grup oluşumu sağlanmış olmaktadır (Akdemir ve Arslan, 2012).

Oluşturulan bu grupların işbirlikli öğrenme sürecindeki durumlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Yager ve diğ. (1985) ve Johnson ve diğ. (1991), tarafından deneysel olarak da geçerliliği kanıtlanmış olan grup sürecinin değerlendirilmesi ilkesi, grup etkinliklerinin sonunda, üyelerin hangi davranışlarının sürece katkı sağlayıp sağlamadığının, hangi davranışların sürdürülmesi hangilerinin değişmesi gerektiğinin saptanması ile ilgilidir (Açıkgöz, 2008).

2.1.4.1.7. Eşit Başarı Fırsatı

Eşit başarı fırsatı; öğrencilerin, gruplarına katkı sağlamaları ve gruptaki her öğrencinin bireysel başarılarına bakılmaksızın eşit derecede çaba sarf etmelerini ve bunun sonucunda tüm üyelerin başarısının gruba olan katkısının değerlendirilmesi ile ilgilidir (Slavin,1995). Değerlendirme ile her öğrencinin grubu için eşit derecede önemli olması sağlanmalıdır. Düşük başarılı öğrenciler de, yüksek başarılı öğrenciler kadar eşit fırsata sahip olmalıdırlar (Huber, 1999).

2.1.4.2. İşbirlikli Öğrenme Modelinde Öğretmenin Rolü

İşbirlikli öğrenme sürecinde, öğretmenler geleneksel rollerinden uzaklaşarak, farklı roller üstlenmektedirler. Öncelikli olarak öğretmenin, işbirlikli öğrenme sürecinin amacına kendilerinin inanmaları ve öğrencileri de bu sürecin amacına inandırmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin, bilgiyi sunma, işbirlikli gruplar oluşturma ve sürdürme, bağımsız çalışma ödevleri oluşturma, grup gelişimlerini izleme, küçük gruplara öğretme, gelişme kayıtlarını düzenleme ve ödül sağlama gibi bir takım görev sorumluluklarını almaları gerekmektedir (Ekinci, 2007).

İşbirlikli öğrenme modelinin etkili bir biçimde amacına ulaşabilmesi için, öğretmenlerin modeli iyi tanımaları, planlama, sürdürme, izleme, değerlendirme ve ödüllendirme gibi becerilere sahip olmaları, sorunlarla karşılaştıklarında sorunların nedenini saptayabilmeleri ve bu sorunlara çözüm üretebilmeleri veya çözüme yönelik kolaylaştırıcı önlemleri alabilmeleri çok önemlidir (Cruickshank, Metcalf ve Jenkins, 2011).

Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme modelinin yapısını iyi anlamaları ve uygulamaya koyabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler bu yapıyı iyi anlayıp kullanamadıkça, öğretim ve öğrenme etkinlikleri sınırlı kalacaktır. Ayrıca modelin kullanımı esnasında tüm öğrenciler, işbirliği ile öğrenmelerinin ve bundan verim almalarının, öğretmen tarafından önemsendiğini ve takdir edildiğini bilmelidirler (Grineski, 1999).

Genel olarak işbirlikli öğrenme modelinde öğretmenin rolü, karar alma, dersin hazırlanması, gözetleme ve müdahale etme ve değerlendirme görevlerini kapsamaktadır. Aşağıda bu görevlere kısaca değinilmektedir (Efe ve diğ., 2008);

2.1.4.2.1. Karar Alma

Öğretmenin işbirlikli öğrenme modelinin hedeflerine ulaşabilmesi için; akademik ve işbirliği hedeflerinin belirlenmesi, grup büyüklüklerinin belirlenmesi, grupların belirlenmesi, öğretim ortamının ayarlanması, konunun planlanması ve görev dağılımı gibi kararları başlangıçta dikkatlice alması gerekmektedir.

2.1.4.2.2. Dersin Hazırlanması

Dersin hazırlanması aşamasında öğretmen; öğrencilere akademik görevlerini açıklamalı, öğrencilerde, olumlu bağımlılığın, bireysel sorumluluğun ve gruplar arası işbirliğinin oluşmasını sağlamalı, başarı için ölçüt belirlemeli, beklenen davranış değişikliklerini belirlemeli ve öğrencilere işbirliği becerilerini kazandırmalıdır.

2.1.4.2.3. Gözetleme ve Müdahale Etme

Öğretmen bu aşamada; öğrenciler arasındaki yüz yüze iletişimi ayarlamalı, öğrencilerin grup içerisindeki davranışlarını gözlemlemeli, gerekli zamanlarda öğrencilere yardım etmeli ve işbirliği becerilerinin kazandırılması noktasında öğrencilere müdahalelerde bulunmalıdır.

2.1.4.2.4. Değerlendirme

Değerlendirme aşamasında, öğretmen; öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmeli ve dönütler vermeli, grupların etkili çalışıp çalışmadıklarını değerlendirmeli ve sonuç olarak öğrenmenin pekiştirilmesi ile ilgili önerilerde bulunarak kapanışı yapmalıdır.

2.1.4.3. İşbirlikli Öğrenme Modelinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Her modelin bütün derslerde uygulanabilmesinin mümkün olmadığı gibi, uygulanan modelin de derse ait konuların her birinde aynı olumlu etkiyi göstereceği düşünülemez. İşbirlikli öğrenme modelinin içerisinde birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Hangi yöntem ve tekniklerin hangi derste ve hangi konuda kullanılacağına dersin öğretmeni karar vermelidir (Efe ve diğ., 2008). Öğretmen kendi öğrenci grubunun özelliklerine ve öğrencileri için öngörülen amaçlara uygun yöntem ve teknikleri belirlemeli ve en uygun olanını uygulamalıdır (Açıkgöz, 2008).

İşbirlikli öğrenme modelinin içerisinde yaygın olarak kullanılan yöntem ve tekniklerden bazıları (Birlikte Öğrenme, Öğrenci Takımları- Başarı Grupları, Takım-Oyun-Turnuva, Grup Araştırması, Ayrılıp- Birleşme (Jigsaw)ve İşbirliği- İşbirliği) beden eğitimi ve spor öğretiminde kullanılabilirlikleri de göz önünde bulundurularak, ele alınmaktadır.

2.1.4.3.1. Birlikte Öğrenme

Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilen bu teknik ilk şekliyle ele alındığında en önemli özellikleri; grubun bir amacının olması, düşünce ve gerekli materyallerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür. Bu bağlamda yapılan araştırmalardan sonra birlikte öğrenme tekniği zamanla değiştirilmekte ve geliştirilmektedir (Açıkgöz,2008).

Mevcut son şeklinde birlikte öğrenme tekniğinin uygulanması esnasında yer alması gereken işlemler sırasıyla; öğretim hedeflerinin belirlenmesi, grup büyüklüğüne karar verme, öğrencilerin gruplara ayrılması, sınıfın düzenlenmesi, öğretim malzemelerinin bağımlılık oluşturulabilecek biçimde planlanması, akademik işin açıklanması, bireysel değerlendirme, istedik davranışların belirlenmesi, öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi, grup çalışmasına yardımcı olma, işbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme, grubun ne kadar iyi çalıştığının değerlendirilmesi, anlaşmazlıklar ve akademik çelişkiler oluşturma şeklindedir (Koç, 2014).

2.1.4.3.2. Öğrenci Takımları- Başarı Grupları

Bu çalışmada da tercih edilen bu teknik en çok araştırılan ve kullanılan tekniklerdendir. Bunun nedeni, tekniğin birçok farklı alana kolaylıkla uyarlanabilmesi, farklı ders ve konularda kullanılabilmesidir. Robert Slavin tarafından, Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen bu tekniğin uygulandığı öğrencilerde, kendine güven, derse sevmeye, derse katılım ve iletişim becerileri gibi özelliklerin önemli derecede olumlu gelişme gösterdiği gözlenmiştir. STAD

(Students Team Achivement Divisions) tekniği de denilen bu teknikte temel amaç, tüm öğrencilerin başarılarını arttırmaktır (Efe ve diğ., 2008).

STAD tekniği; Tüm sınıf sunumu, Gruplar, Quizler (Mini Sınavlar), Bireysel gelişim puanları, Grupların tanınması ve ödüller olmak üzere 5 temel adımda uygulanmaktadır:

2.1.4.3.2.1. Tüm Sınıf Sunumu

STAD tekniğinin ilk adımımda, öğretilmesi hedeflenen konu, öğrencilere düz anlatım yöntemiyle, çok detaya girmeden yzeyssel olarak anlatılmaktadır. Bu anlatım, görsel ve işitsel araçlardan faydalanılarak da yapılabilir. Sunum aşamasında yalnızca amaçlanan konu üzerinde yoğunlaşmak, öğrencilerin konuya daha fazla ilgi duymaları açısından önem arz etmektedir. Ayrıca gerek duyulursa ğretmen öğrencilerle kaynak, materyal vb. paylaşımında bulunabilmektedir (Açıkgöz, 2008; Efe ve diğ., 2008).

Bu adımda öğretilmesi hedeflenen konu herhangi bir motor öğrenme veya beceri öğrenimine yönelikse, Gösteri (Demonstrasyon) yönteminden faydalanılarak, hareket öğrencilere gösterilebilmektedir.

2.1.4.3.2.2. Gruplar

Öğrenciler işbirlikli öğrenme koşullarına uygun kriterler göz önünde bulundurulacak biçimde, genelde dörder kişilik gruplara ayrılmaktadırlar. Bu sayı sınıfın durumuna göre beş veya altıya da çıkarılabilmektedir. Grup yeleri sınavlarda başarılı olacak şekilde hep birlikte hazırlanmakta, birbirlerinin eksik yanlarını gidermekte, konuyla ilgili grup içerisinde tartışarak konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadırlar. Bu süreçte öğrenciler grup ruhunu kazanmakta, gruba ait olma duygusu, kendilerine olan güvenleri, grup içerisindeki iletişim ve olumlu etkileşimleri olumlu yönde gelişme göstermektedir (Açıkgöz, 2008; Efe ve diğ., 2008).

Beden eğitimi ve spor ğretiminde herhangi bir hareketin veya buna bağlı olarak becerilerin öğretilmesi hususunda, öğrenciler, sunum basamağında gördükleri hareketi grup içerisinde birlikte çalışarak, birbirlerinin eksikliklerini tespit ederek, hareketin uygulanışını ve hareket ile ilgili önemli püf noktalarını birbirleriyle paylaşarak mini sınavlara hazırlanmaktadırlar.

2.1.4.3.2.3. Mini Sınavlar (Quizler)

Öğretmen bu aşamada, öğrencilerin yaptığı çalışmaları mini sınavlar (Quiz) uygulayarak puanlamaktadır. Bu mini sınavların amacı, tüm öğrencilerin bireysel olarak konuyu bilmelerini sağlamak, yani bireysel sorumluluk koşulunu yerine getirebilmektir. Bu

mini sınavların uygulanışı esnasında öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleri kesinlikle engellenmelidir (Açıkgöz, 2008; Efe ve diğ., 2008).

Beden eğitimi ve spor öğretimi ile ilgili beceri öğrenimlerini bu tarz mini sınavlar aracılığı ile ölçmek için, öğretmen uygulanacak hareketlerin mahiyetine yönelik gözlem formları hazırlayarak, hareketi uygulanışını puanlandırabilir.

2.1.4.3.2.4. Bireysel Gelişim Puanları

Bu teknikte, öğrencilerin başarıları, gösterdikleri gelişime göre belirlenmektedir. Bu aşamada temel düşünce her öğrenci için ulaşabilecek amaçların belirlenmesidir. Öğrenciler önceki değerlendirmelere göre daha yüksek başarı gösterirlerse puan alabilir. Bu aşamada sadece iyi olan öğrenciler değil, bir önceki sınava oranla gelişme kaydeden öğrencilerde dâhil oldukları gruba katkı da bulunma şansı yakalayabilmektedir. Ancak öğrenci önceki durumuna göre bir ilerleme kaydetmemişse, grup başarısına katkı yapmamış olur. Öğrenciler, önceki değerlendirmelerden elde ettiği bir “temel” puana sahiptirler. Dolayısıyla grup başarı puanına katkıda bulunabilmeleri ancak bu puanı aştıkları oranda gerçekleşebilmektedir (Efe ve diğ., 2008, Açıkgöz, 2008).

2.1.4.3.2.5. Grupların Tanınması ve Ödüller

Yapılan mini sınavların, sonunda en fazla gelişim gösteren grup ödüllendirilmelidir. Ödüllendirilme maddi veya manevi olabilir bu öğretmene bağlıdır. Zaten bu aşamada öğrencileri motive eden ödülün değerinden çok, diğer gruplar karşısındaki başarılarının ve gösterdikleri emeğin karşılığının verilmesidir (Efe ve diğ., 2008).

2.1.4.3.3. Takım-Oyun-Turnuva

1970 yıllarda De Vries, Slavin ve Edward tarafından geliştirilen bu teknik, STAD tekniğinden, oyunlar ve turnuva aşamaları bakımından farklılık göstermektedir. STAD tekniğindeki mini sınavlar aşaması bu teknikte yerini turnuvaya bırakmakta, bu turnuvalarda oyun kurallarına bağlı olarak düzenlenmektedir. Bu turnuvalarda her takımdan seçilen öğrenciler gruplarını temsil etmektedirler. Oluşturulan turnuva masalarında en çok puan alan grup temsilcileri bunun paralelinde gruplarına da puan kazandırmaktadırlar (Açıkgöz, 2008; Efe ve diğ., 2008; Ekinci, 2007).

Öğretmenin dersle veya öğrenilecek konuyla ilgili sunumunu yapmasından sonra öğrenciler heterojen gruplara ayrılmakta ve grup çalışması yapmaktadırlar. Buraya kadar izlenen aşamalar STAD tekniğinden farksızdır. Konunun grup içinde öğrenilmesinden

sonra her bir takımında yer alan öğrenciler, diğer takımlardaki öğrencilerden yakın başarı düzeyinde olan iki veya üç öğrenci ile haftada bir kez turnuva masasında yarışır. Her masada kazanan öğrenci takımına belli bir puan kazandırmaktadır. Her hafta düzenlenen turnuvada kazanan yarışmacılar bir sonraki hafta bir üst düzey yetenek grubundaki masalarda yarışır. Böylece öğrencilerin kendi içinde ilerlemelerine olanak sağlanmış olur. Bu uygulamaların sonunda birinci gelen grup ödüllendirilerek ders sonlandırılır (Koç, 2014).

2.1.4.3.4. Grup Araştırması

Temelleri John Dewey'e dayanan, Yeal Sharan ve Shlomo Sharan tarafından üzerinde yoğun çalışmalar yapılarak geliştirilen grup araştırması yöntemi; bireyler arası diyaloga dayalıdır ve diğer yöntem ve teknikler arasında, öğrencilerin yüksek bilişsel yeteneklerinin gelişimi açısından en fazla katkı sağlayanıdır. Ayrıca öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine de azami ölçüde önem verilmektedir (Açıkgöz, 2008; Efe ve diğ., 2008).

Öğrencilere geniş ve çeşitli öğrenme tecrübeleri sağlayacak şekilde tasarlanan grup araştırması yönteminde, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerine rehberlik edilmekte ve böylece öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından yönlendirilmesi vurgulanmaktadır. Öğrenciler bir konuyu planlayarak, o planlarını uygulayarak, bilgi toplayarak ve ulaştıkları bilgileri çok yönlü bir problemin çözümünde kullanarak, sentezleyerek ve çalışmalarını birleştirerek araştırma yaparlar (Efe ve diğ., 2008, Açıkgöz, 2008).

Grup araştırması yönteminde, araştırma, iletişim, yorumlama ve içsel güdüleme (motivasyon) olmak üzere dört temel özellik bulunmaktadır (Efe ve diğ., 2008).

Gruplara ayrılmış olan öğrencilere araştırmaları için seçilen konu alt konulara bölünerek verilir ve her grup, araştırmaları sonucunda konuya farklı yaklaşımlar getirirler. Grup üyeleri arasında bağımlılığı artırmak için anlamlı bölümlendirmeler ve işbirliği ortamı sağlanır. Öğrenciler arasında çok yönlü iletişim kurularak, grup içi iletişim kanalları mutlaka açık tutulur, plan, koordinasyon, değerlendirme, analiz ve bütünleştirme öğrenciler tarafından yapılır. Öğretmen dolaylı sınıf lideridir, kaynak kişi ve kolaylaştırıcı olma rollerini üstlenir. Karşılaşılan problemlerin çözümünde öğrencilere yardımcı olur ve onları motive eder (Açıkgöz, 2008; Knight and Bohlmeyer 1990).

Grup araştırması yönteminin özelliklerine uygun olarak, altı adımda yöntem gerçekleştirilmektedir. Birinci adımda, alt konulara sınıf karar verir ve araştırma grupları oluşturulur. İkinci adımda, her grup kendi araştırmalarını planlarlar. Üçüncü adımda, Gruplar planladıkları araştırmaları yaparlar. Dördüncü adımda, gruplar yaptıkları araştırmaların sunumlarını planlar. Beşinci adımda, gruplar sunumlarını yaparlar. Altıncı ve son adımda, öğretmen ve öğrenciler, araştırmaları değerlendirirler (Efe ve diğ., 2008).

2.1.4.3.5. Ayrılıp- Birleşme (Jigsaw)

Uzun yıllar sosyal etkileşim ve grup dinamiği alanlarında çalışmalar yapmış olan, Eliot Aronson tarafından 1978 yılında geliştirilen Jigsaw yöntemi, işbirlikli öğrenme modelinin en temel yöntemlerinden birisidir (Açıkgöz, 2008).

Jigsaw yönteminde; öğrenciye grup içerisinde dersin her bir bölümü için bilgi karşılaştırması yapma fırsatı tanınmaktadır ve öğrenci grup içerisindeki diğer üyelerin başarısı için kendini sorumlu hissetmektedir. Öğrencilerin diğer gruplarda dersin bölümlerinin nasıl öğrenildiğini, bu süreçte neler yapıldığını araştırmasının gerekliliğinden dolayı, bu yöntemde gruplar arası işbirliğinin de sağlanabiliyor olması söz konusudur (Knight and Bohlmeyer 1990). Olumlu bağımlılığın ve bireysel sorumluluğun bir hayli yüksek olduğu bu yöntemde, her öğrenci hem öğreten hem de öğrenen durumundadır (Açıkgöz, 2008).

Genel olarak Jigsaw yönteminin uygulanması için takip edilmesi gereken aşamalar aşağıda açıklanmaktadır (Açıkgöz, 2008; Efe ve diğ., 2008).

Birinci aşama: Grupların oluşturulması; bu aşamada 3-6 öğrenciden oluşacak şekilde, heterojen yapıda gruplar oluşturulmaktadır.

İkinci aşama: Öğretilecek konunun grupları oluşturan öğrenci sayılarına göre bölünmesi; bu aşamada, konu grup içerisinde yer alan grup üyelerinin sayısı oranınca bölünerek dağıtılmaktadır. Grup içerisinde yer alan öğrenciler kendi konularından ve kendi konularını grup içerisindeki arkadaşlarına öğretmekten sorumludurlar.

Üçüncü Aşama: Uzman grupların konularını öğrenmeleri için toplanmaları; Öğrenciler kendileri ile aynı konuyu almış olan diğer grup üyeleri ile bir araya gelmekte ve bir uzman grup oluşturmaktadırlar. Uzmanlık grupları denilen bu gruplarda, öğrenciler konuyu birlikte araştırıp, birlikte öğrenip ve konunun kendi gruplarındaki arkadaşlarına nasıl öğreteceğini planlayıp tekrar kendi gruplarına geri dönmektedirler.

Dördüncü aşama: Ana grupların toplanarak, grup üyelerinin kendi konularını diğer grup üyelerine öğretmeleri; bu aşamada yeniden bir araya gelen grup üyeleri, sorumlu oldukları konuları grup arkadaşlarına öğretmekten sorumludurlar. Dolayısıyla grup içerisindeki öğrenciler konunun tamamını öğrenebilmek için birbirlerine gereksinim duymaktadırlar.

Beşinci aşama: Tüm sınıf sunumu ve ödüllendirme; Bu aşamada öğretmen, gruplardan birkaç üyeyi konuyu sunmak için görevlendirir. Bunu kendisinde yapabilir, öğrenciler de kendi aralarında temsilciler de çıkartabilir. Tüm gruplar sunumlarını tamamladıktan sonra, öğretmen sınıfa da danışarak en iyi grubu seçer ve en iyi seçilen grup ödüllendirilir.

2.1.4.3.6. İşbirliği- İşbirliği

İşbirlikli öğrenme modelinde yer alan bazı yöntemlerin avantajlı yönleri alınarak, Kagan tarafından geliştirilen bu yöntemin temelinde, eğitimin, öğrencilerin doğal merak, zekâ ve yeteneklerini ortaya çıkarıcı bir ortamı hazırlama anlayışı yatmaktadır. Co-op Co-op diye de adlandırılan İşbirliği-işbirliği yöntemi öğrencilerin önce kendilerini ve dünyayı anlamalarını sonra da bunu diğerleri ile paylaşmak üzere işbirliği yapmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmektedir (Açıkgöz, 2008).

Diğer yöntemlerdeki gibi grupların daha başarılı olmaları ya da gruplar arası rekabet ortamının oluşması gibi bir durum söz konusu değildir. Bu yöntemde, öğrenciler bir konudaki meraklarını gidermek için öğrenmekte ve öğrendiklerini grup arkadaşlarıyla paylaşmaktadırlar (Efe ve diğ., 2008).

Basit ve esnek bir yapıya sahip olan işbirliği-işbirliği yöntemi, diğer yöntemlerde de olduğu gibi bazı aşamaları içermektedir. Bu aşamalar sırasıyla, Öğrenci merkezli sınıf tartışması, Öğrenci takımlarının seçimi, Öğrenci takımlarının oluşturulması, Takımların konularının seçimi, Takımlardaki üyeler için alt konuların seçimi, Alt konuların hazırlanması, Alt konuların sunumu, Takımların sunum için hazırlanması, Takım sunumları ve değerlendirme olmak üzere 10 adımda ele alınmaktadır (Kagan, 1985).

2.1.4.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Beden Eğitimi ve Spor öğretimi ile ilgili olarak işbirlikli öğrenme modeli üzerine yapılmış olan yurtdışı ve yurtiçi çalışmalardan bazıları kronolojik olarak aşağıdaki bölümlerde ele alınmaktadır.

2.1.4.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Penelope (1993), İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerine dayalı beden eğitimi sınıflarında düşük sosyal becerili öğrencilerin deneyimlerini ve davranışlarını tanımlamak ve karşılaştırmak üzerine bir araştırma yapmıştır. Elde ettiği sonuca göre; işbirlikli öğrenme sınıflarındaki öğrenciler daha fazla öğrenci desteği almış, becerilerini geliştirmede kendilerine daha fazla güvenmiş ve diğerlerinin öğrenmelerine de yardım etmişlerdir.

Anderson ve Winteatt (1995), beden eğitiminde kişiler arası beceriler ve hedeflere yönelik işbirliği ile öğrenme üzerine bir araştırma yapmışlardır. Sonucunda; işbirliği ile öğrenme modeli bireysel iletişim yeteneklerinin gelişmesini sağlamış, hedefi olan öğrencilerin

kişiler arası iletişim becerilerini ilerlettiğini, hedefi olmayan ve yanlış inançları olan öğrencilerin ise, kişiler arası iletişim becerilerini ilerletemediğini ortaya koymuşlardır.

Smith (1996), çalışmasında üçüncü sınıf beden eğitimi derslerinde işbirlikçi öğrenmenin sosyal becerilerin gelişimi üzerine etkilerini incelemiştir. Çalışmadan elde ettiği sonuçlara göre, öğrencilerin işbirliği yapma, paylaşma ve sosyal katılımında bulunma becerileri yükselmiştir. Smith araştırmasında işbirlikçi öğrenme ile yürütülen derslerde öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebilmeleri için sosyal becerilerin öğrenilmesi gerekliliğini özellikle vurgulamıştır.

Grineski (1997) okulöncesi öğrencilerin sosyal davranışlarını ilerletmede işbirlikli oyunların etkililiği konulu bir çalışma yapmıştır ve sonucunda; işbirliği ile öğrenme modeline dayalı oyunların, pozitif fiziksel iletişimi ve pozitif sözel etkileşimi artırarak, çocukların sosyal davranışlarını ilerletmesinde etkin olduğunu ortaya koymuştur.

Smith, Markley ve Karp (1997) beden eğitimi dersinde üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal davranışlarını geliştirme de işbirlikli öğrenmenin etkililiğini araştırmışlardır ve sonuç olarak; işbirliği ile öğrenmenin, sosyal becerileri uygulamak ve öğretmek için fırsatlar sağladığı, öğrenci iletişimini ve sosyal katılımı arttırdığını tespit etmişlerdir.

Dyson ve Michelle (1997) İlköğretim beden eğitimi programlarında işbirliği ile öğrenme yöntemini tanımlamak ve yorumlamak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Sonuç olarak; öğretmen ve öğrencilerin görüşleri de dikkate alınarak, işbirliği ile öğrenmenin, beden eğitimi derslerinin niteliğini arttırmada ciddi oranda katkı sağladığı belirtilmiştir.

Parker (1997), lisans ve lisansüstü beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda işbirliği ile öğrenme yönteminin etkililiğini incelemiştir ve işbirliği ile öğrenmenin diğer düzeylerde olduğu gibi üniversite düzeyinde de yararlı olduğu sonucuna varmıştır.

Polvi ve Telama (2000), beden eğitiminde sosyal davranışları geliştirici olarak işbirliği ile öğretimin kullanımı üzerine bir araştırma yapmışlardır ve Sonuç olarak; çocuklara diğer arkadaşları ile uygulama fırsatı verilmesi halinde okul ortamında sosyal davranışlarının olumlu yönde gelişebileceğini bildirmişlerdir.

Barrett (2000), çalışmasında işbirliği ile öğrenme tekniklerinden Pacer ve Jigsaw II tekniklerini incelemiştir ve sonuç olarak; her iki tekniğin de, spor beceri ünitelerinde öğrencilerde toplam katılımı ve başarıyı arttırdığını ve yine yetenekleri kısıtlı olan farklı cinsiyetlerdeki öğrenci grubunun, performanslarını yükselttiğini belirtmiştir.

Huang (2000), yaptığı bir çalışmada, işbirlikçi öğrenme ve demonstrasyon stratejilerinin video kullanılan derslerde motor beceri performansına etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; işbirlikçi çalışan öğrencilerin performansları, bireysel çalışanlara göre üst düzeyde çıkmıştır.

Dyson (2001), genel olarak ilköğretim beden eğitimi programlarında işbirlikli öğrenmeyi

incelemiştir ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin voleybol ve basketbol becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığı, sosyal yönden öğrencileri geliştirdiği, öğretmen ve öğrenciler üzerinde birçok yararının olduğu sonuçlarına vararak işbirlikli öğrenme modelinin güçlü bir öğretim biçimi olduğu görüşünü savunmuştur.

Dyson (2002), ilköğretim beden eğitimi programlarında, işbirliği ile öğrenme uygulanması üzerine bir araştırma yapmış ve sonuç olarak; işbirlikli öğrenmeyi, beden eğitimi ve spor öğretimi için umut verici bulmuştur ancak öğretmenin modelin uygulanmasında kendini rahat hissedebilmesi için iki veya daha fazla yıla gereksinim duyabileceğini ifade etmiştir.

Hannon ve Ratliffe (2004), Beden eğitiminde İşbirlikli öğrenim konulu çalışmalarında, diğer alanlarda dikkati çeken işbirlikli öğrenim modelin beden eğitimi ve spor öğretimi alanında yeterince dikkat çekmediğini vurgulamışlardır. İşbirlikli öğrenme modelini beden eğitimi ve spor alanı ile ilişkilendirerek, konuyla ilgili tanımlamalar, öğrenci ve öğretmen rolleri vb. konuları ele alarak, öğretmenlere, işbirlikli öğrenim modeli çerçevesinde öğrencilerin beraber nasıl çalışabileceklerini anlatan önemli tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Barrett (2005), beden eğitiminde hentbol becerilerini işbirliği ile öğrenmenin, akademik öğrenme zamanı, doğru deneme yüzdesi, toplam deneme sayısı ve doğru deneme sayısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; işbirlikli öğrenmenin, toplam deneme sayısında bir değişiklik oluşturmadığı, doğru deneme yüzdesinde işbirliği ile öğrenme grubundaki öğrencilerde istatistiksel bir artış görüldüğü ve doğru deneme sayısında ise yaklaşık olarak %80'lik bir artış görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Casey, Dyson ve Campbell (2009), Beden eğitiminde faaliyet araştırması: İşbirlikli öğrenim ile öz ötesine odaklanmak isimli çalışmalarında, tümevarımsal ve devamlı mukayese yöntemi kullanarak; öğrenme ve öğretme, işbirliği üzerine yansıma, performans, zaman, öğretmen değişimi ve sosyal etkileşim olmak üzere 6 tema türetmişlerdir. Sonuç olarak; İşbirlikli öğrenimin kişiye sağlam temeller üzerine sosyal ve akademik hedefler koymasına olanak sağladığını ve bunun dönüşünde de kişiler arası gelişimin yanı sıra öğrencilerin anlayışlarına ve atletik yeteneklerinin gelişimleri üzerine bir odaklanma getirdiğini savunmuşlardır.

Dyson, Linehan ve Hastie (2010), İşbirliği ile öğrenmenin, ortaöğretim beden eğitimi derslerindeki öğretimsel ekolojisini tanımlamak amacıyla yaptıkları, "İşbirliği ile öğrenmenin ortaöğretim beden eğitimi derslerindeki ekolojisi" isimli çalışmalarında; kişisel sorumluluğu teşvik etmek için, ödev kâğıtları hazırlamış, işbirlikli öğrenim rolleri belirlemiş, grup boyutlarını düşük tutmuş, becerilerini göstermeleri için rastgele öğrenci seçmiş ve öğrencilerden takım arkadaşlarına kendi taktik ve becerilerini öğretmelerini istemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin organizasyonu ve yönetimi, rolleri, yetenek gelişimleri ve strateji geliştirme olmak

üzere 4 ana kategori belirlemişlerdir.

Andre, Deneuve ve Louvet (2011), beden eğitiminde işbirlikli öğretim ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kabullenme süreçlerini incelemişler ve sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin, engelli öğrencilerin arkadaşları tarafından kabullenilmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ancak engelli öğrencilerin motor becerilerinin bireysel düzeyde yalnızca kabullenmeye bağlı kaldığını tespit etmişlerdir.

Andre, Louvet ve Deneuve (2013), İşbirliği Grubu, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin beden eğitimine dâhil edilmesi ve risk alma konulu bir çalışma yapmışlar ve risk alma konusundaki öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin davranışlarının gelişimine ve kabullenmelerine yardımcı olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda; öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin beden eğitimine dâhil edilmelerinde, işbirliği ile öğrenme yapıları üzerinde etkili olabilecek faktörler hakkında düşünmeye yönelmenin gerekliliği konusunda önerilerde bulunmuşlardır.

2.1.4.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sarıtaş (1998), ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri üzerinde, rekabete dayalı öğrenme ile işbirliği ile öğrenmenin etkilerini incelemiştir ve işbirliği ile öğrenme modelinin, rekabet ile öğrenme yöntemine göre, öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarını daha olumlu etkilediği sonucuna varmıştır.

Mirzeoğlu (2000), voleybol dersindeki davranışların öğreniminde, yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin öğrenci erişimi düzeyine etkisini incelemiş ve işbirliğine dayalı ders işleyen öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark tespit edememiştir.

Tunçel (2006), yaptığı çalışmada, işbirlikli öğrenme ve alıştırmaya yönteminin ilköğretim yedinci sınıfların beden eğitimi başarısı, sosyal beceriler, bilişsel süreçler üzerindeki etkileri ve bu etkiler ile öğrenci cinsiyeti arasındaki ilişkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, işbirlikçi öğrenme, erkek öğrencilerin beden eğitimi başarısı üzerinde kız öğrencilerininkinden daha önemli etkiye sahip olduğu ve işbirlikçi öğrenme yönteminin, kız ve erkek öğrencilerin sosyal becerileri ve bilişsel süreçleri üzerindeki etkileri arasında önemli farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Görücü (2007), ilköğretim yedinci sınıf beden eğitimi öğretiminde, işbirliği ile öğrenme yöntemi destekli, çoklu zekâ kuramı uygulamalarını kullanarak, öğrencilerin performanslarına, derse ilişkin tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda; işbirliği öğrenme yöntemine dayalı çoklu zekâ kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel öğrenme yöntemi uygulamalarının gerçekleştirildiği kontrol grubunun aralarında test sonuçlarına göre

öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları arasında, deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Şirinkan ve Erciç (2009), ilköğretim okullarındaki beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme kriterlerini araştırmışlar ve yaptıkları bu araştırmanın sonucunda; komut yöntemi, alıştırma yöntemi, eşli çalışma yöntemi ve kendini değerlendirme yönteminin, beden eğitimi ve spor öğretiminde en fazla kullanılan yöntemler olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Gülay, Mirzeoğlu ve Çelebi (2010), İşbirlikli oyunların, beden eğitimi sosyal beceri seviyelerine ve davranışlara olan etkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak, hem işbirlikli öğrenme oyunları zenginleştirilmiş beden eğitimi dersleri hem de geleneksel beden eğitimi derslerinin öğrencilerin beden eğitime karşı sosyal beceri ve davranışlarının gelişimine benzer seviyede etki gösterdiklerini gözlemlemişlerdir. Bu çalışmada, öğrencilerin sosyal beceri ve davranışları sadece kantitatif yaklaşımlar kullanılarak belirlenmiştir. Gelecekteki çalışmalarda sosyal beceri ve yaklaşımlardaki değişimin gözlenebilmesi için kalitatif yaklaşım kullanılması gerekliliğini savunmuşlardır.

Güneş ve Çoknaz (2010), yaptıkları çalışmada, beden eğitimi dersi cimnastik ünitesinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişim düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin bilişsel alan gelişimleri göz önüne alındığında işbirlikli öğrenmenin, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu, psikomotor ve duyuşsal alan gelişimlerinde ise iki yöntem arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmişlerdir.

Bahadır (2011), beden eğitimi ve sporda kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin (işbirliğine dayalı öğrenme ve alıştırma yöntemi) öğrencilerin ders tutumlarına ve sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede İşbirlikli Öğrenme yönteminin, Alıştırma Yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiş ve her iki yöntemin de öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını benzer düzeyde arttırdığı, görülmüştür.

Altınkök (2012), İşbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi derslerinin 9-10 yaş grubu çocukların temel motor becerileri ile problem çözme becerilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; plânlı ve uzun süreli uygulanan işbirliği ile öğretim yönteminin, çocukların temel motor becerilerini ve problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirebileceğini tespit etmiştir.

Karavelioğlu (2012), yaptığı çalışmasında, işbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile komut yönteminin futbola özgü beceri öğrenimine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sporcuların top sürme tekniklerinin gelişiminde, geleneksel yöntemin daha etkili olduğu, ancak pas, şut ve top sektirme gibi daha ileri teknik becerilerin geliştirilmesinde işbirlikçi yöntemin daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bayraktar (2012), işbirlikli öğrenme yöntemi, birleştirme (jigsaw) tekniğinin öğrencilerin beden eğitimi ve sporun temelleri dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; işbirlikli öğrenme yönteminin beden eğitimi ve sporun temelleri dersinin öğretimi sürecinde kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını geleneksel yöntemle göre daha olumlu etkilediğini tespit etmiştir.

Bayraktar, Aka ve Tozoğlu (2013), beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkındaki görüşlerini incelemiştir ve sonuç olarak; öğrencilerin, işbirlikli model hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, ancak teorik derslere oranla, uygulamalı derslerde işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin görüşleri temel alındığında, daha olumlu sonuçlar doğurduğunu tespit etmişlerdir.

2.1.5. Spor Eğitimi Modeli

Spor Eğitimi Modeli, genel olarak, kız ve erkek öğrencilere eğitim bakımından zengin spor deneyimleri sunmak için tasarlanmış bir ders programı modelidir (Siedentop, 1994). Bu model, kolayca kısa bir üniteye sığdırılamayan ve ya çok programlı bir spor aktivitesine indirgenemeyen önemli bir program uyarlamasına sahiptir (Siedentop, 1998).

Spor eğitimi modelinin ortaya çıkışı, beden eğitimi ve spor öğretiminde özellikle spor dallarına yönelik öğretim uygulamalarında ortaya çıkan bazı eksikliklerin tespit edilmesi ile ilgilidir. Model, geleneksel beden eğitimi ve spor uygulamalarında gözlenen sorunlara çözüm üretebilmek amacıyla 1980 yılların başlarında Darly Siedentop tarafından geliştirilmiştir (Aracı,2007).

Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilere herhangi bir spor dalına yönelik olarak oyunu nasıl oynayacaklarını, uygulanması gereken kuralları veya oyuna dair müsabakalarda izlenen ritüellerin neler olduklarını öğretmeden, sadece teknik becerileri öğretmeleri, bu eksikliklerden sadece bir kaçıdır (Siedentop ve Tannehill, 2000). Geleneksel model; müsabaka ortamından yoksun olarak, öğrencilerin güncel oyunun veya sporun nasıl oynanacağını bilmelerini değil de, daha çok beceri çalışmasını desteklemekte ve öğrencilere teknik becerilerini geliştirmeleri için daha fazla uygulama zamanı sağlamaktadır (Pritchard, 2004).

Spor öğretimine yönelik tüm bu eksiklikleri göz önüne alarak Siedentop (1982), öğrencilerin kademeli olarak öğrenme için daha fazla sorumluluk aldıkları, öğrenci merkezli pedagoji ile sporun ana bağlamsal özelliklerini harekete geçiren bir müfredat ve eğitimsel bir model sunmuştur. Spor Eğitimi Modeli olarak adlandırılan bu model, daha sonra dünya çapında yaygınlaşan beden eğitimi müfredatındaki yeniliğin temellerini temsil etmiş, eğitim

açısından önemli bir role sahip olduğu anlaşıldıkça da okullarda eğitimciler tarafından yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (Çelen, 2012).

2.1.5.1. Spor Eğitimi Modeli'nin Ana Hedefleri

Spor eğitimi modelinin ana hedefleri; bilgili, becerili ve istekli spor insanları yetiştirmektir (Siedentop, 1994). Model açıkça bilgili (bilişsel alan), becerili (bilişsel alan + psikomotor alan) ve istekli (duyuşsal alan) olmak üzere 3 ana hedef üzerinde durmaktadır (Çelen, 2012). Bu ana hedefler doğrultusunda, Siedentop'a(1994) göre;

Bilgili spor insanı; sporun kurallarını, ritüellerini, geleneklerini anlar ve değer verir, iyi ve kötü spor uygulamalarını birbirinden ayırt eder. Ayrıca, hem daha iyi bir katılımcı hem de iyi bir seyirci olarak, bilinçli bir tüketici olma özelliğine sahiptir

Becerili spor insanı; oyunlara tatmin edici katılım için yeterli becerilere sahiptir, oyunun karmaşıklığına uygun stratejileri anlar ve uygulayabilir.

İstekli spor insanı; spor kültürünü korumak, muhafaza etmek, değerini ve güzelliğini arttırmak için uğraşır ve katılımcı olur. Yerel, ulusal ya da uluslar arası seviyelerdeki spor etkinliklerinin daha fazla geliştirilmesi ile ilgili olarak oldukça isteklidir.

2.1.5.2. Spor Eğitimi Modeli'nin Amaçları

Spor eğitimi modeli, öğrencilere kazandırılmak istenen 10 öğrenme amacını kapsamaktadır (Siedentop, 1994). Bu amaçlar şunlardır:

1. Spora özgü beceri ve fiziksel uygunluğu geliştirmek,
2. Spor içinde stratejileri uygulayabilmek ve iyi uygulamaları takdir etmek,
3. Öğrencilerin, gelişimlerine uygun düzeyde katılımlarını sağlamak,
4. Sportif etkinliklerin planlanması ve yönetiminde paylaşımları arttırmak,
5. Sorumlu liderlik sağlamak,
6. Oluşturulan takım veya gruplar içerisinde, ortak hedeflere doğru etkili ve verimli çalışmalar yapmak,
7. Spora anlam veren ritüelleri ve kuralları takdir etmek,
8. Spor konuları hakkında mantıklı kararlar alma ve yorumlayabilme kapasitesini geliştirmek,
9. Hakemlik ve antrenman ile ilgili bilgi ve becerileri uygulamak ve geliştirmek,
10. Okul dışı sportif etkinliklere gönüllü olarak katılmaya istekli olmaktır.

Ayrıca, genel olarak bakıldığında, öğrencilerin kendi öğrenme deneyimleri ile ilgili olarak, sürekli artan bir sorumluluk almaları ve tüm uygulamalara aktif olarak tam katılım

sağlayabilmeleri için her birine şans verilmesi, spor eğitim modelinin en önemli amacıdır (Penney, Clark, Quill ve Kinchin, 2002).

2. 1. 5. 3. Spor Eğitimi Modeli'nin Yararları

Mohr, Townsend ve Pritchard (2006), spor eğitimi modeli ile ilgili yapılan çalışmaları da göz önünde bulundurarak, modelin hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerindeki bazı yararlarını saptamışlardır.

Öğrenciler için yararlarını; beden eğitimi için gelişmiş bir kişisel yatırım, bayanların ve düşük yetenekli öğrencilerin katılımı için fırsat artışı ve öğrenci başarı seviyelerinde artış olarak sıralamışlar. Öğretmenler için yararlarını ise; geleneksel öğretime göre özgürlük artışı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları üzerinde daha fazla odaklanma ve öğretimde yenilenmiş bir ilgi olarak sıralamışlardır.

Ayrıca, spor eğitim modelinin, yaşam boyu serbest zaman etkinlikleri ile birlikte kullanıldığında, geleneksel yaklaşımlara göre sağlıklı bir yaşam tarzının bir parçası olarak fiziksel aktivitenin öğretiminde, daha etkili bir alternatif olduğunu da belirtmişlerdir (Çelen, 2012).

2.1.5.4. Spor Eğitimi Modeli'nin Temel İlkeleri

Beden eğitimi ve spor derslerinde, öğrencilere; gelişim düzeylerine uygun, genel sınıf katılımının sağlandığı ve özgün spor deneyimlerinin kazandırıldığı bir ortam hazırlama amacı güden spor eğitimi modelinin, sezonlar, takım üyeliği, resmi müsabakalar, sonuç etkinliği, kayıt tutma ve festival olmak üzere 6 önemli özelliği bulunmaktadır (Aracı,2007; Temel ve Avşar, 2010).

Siedentop (1994), Spor Eğitimi Modeli'nin bu 6 özelliğini, altı anahtar ilke olarak; spor aktivitelerinin sezonluk bir formatı izlemesi, oyuncuların bir takımın üyesi olması ve bütün sezon boyunca bu takıma üyeliğini sürdürmesi, antrenman sezonu ile birleştirilmiş resmi yarışmaların yapılması, her sezonun sonuçlanan bir etkinliğe sahip olması, aktivitelerle ilgili kayıtların yaygın olarak tutulması ve sezonların bir festival havasında zirveye ulaşan bir etkinlik olarak sürdürülmesi, şeklinde sıralamaktadır. Spor eğitimi modelinin altı anahtar ilkesi aşağıda başlıklar altında kısaca ele alınmaktadır.

2.1.5.4.1. Sezonlar

Spor eğitimi modelinde sezon; öğrencilerin önemli sportif deneyimler kazanabileceği şekilde hem uygulama yapmaları hem de takım olarak yarışmalarına olanak sağlayan

(Siedentop, Hastie ve Mars, 2011) ve onların bir spor dalını öğrenmek için gerekli olan zamanı kullandıkları süreçtir. Bu süreç Metzler'e (2005) göre en az 20 ders saati olmalıdır. Öğrencilerin yeterli spor deneyimlerini kazanabilmeleri ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sezonların 10-16 haftalık bir süre ile tasarlanması en ideal olanıdır (Aracı,2007).

Sezon olarak tasarlanan öğretim aktiviteleri, öğrencilere, yaşam boyu fiziksel aktiviteye katılımcı olmaları için içeriğin bir parçası olmalarını, bilgilerini, becerilerini ve değerlerini geliştirebilmeleri için zaman sunulmasını sağlamaktadır (Mohr, Townsend ve Pritchard, 2006).

2.1.5.4.2. Takım Üyeliği

Tüm sezon boyunca her bir öğrenci aynı takımın üyesi olarak kalmaktadır. Aynı takımın içerisinde olmak, öğrencilere, ortak hedeflere doğru birlikte çalışma, grup kararları alma, grup olarak başarı ve başarısızlık deneyimlerini yaşama, grup kimliği oluşturma, duygusal ve sosyal yönde gelişim gösterme gibi birçok olumlu özelliğin kazandırılmasını sağlamaktadır (Metzler, 2005). Aynı takımın üyesi olan öğrenciler birbirleri ile daha fazla çalışma imkânı bulmakta bu da onların birbirlerini daha yakından tanımalarını sağlamaktadır. Böylece öğrenmenin niteliği olumlu yönde artış göstermektedir (Aracı, 2007).

Sezonun başarılı bir şekilde uygulanması öğrencilerin çeşitli roller almasına bağlıdır (Mohr, Townsend ve Pritchard, 2006). Her öğrenci kendi takımında oyuncu olarak görev almanın yanı sıra, takım idarecisi, antrenör, hakem, kondisyoner, sağlık görevlisi, istatistikçi, basın mensubu, organizasyon sorumlusu, malzemeci vb. gibi bir çok rolü üstlenebilmektedir (Temel ve Avşar, 2010). Bu roller aktivite uygulamasını arttırarak, öğrencilere çoğalan bir sorumluluk duygusu vermekte ve birçok bakış açısı sağlayarak onlara daha özgün fırsatlar sunmaktadır (Mohr, Townsend ve Pritchard, 2006).

2.1.5.4.3. Resmi Müsabakalar

Sezonun içerisindeki takımların rekabet etmelerini ve yarışmalarını sağlamak için oluşturulan resmi müsabakalar; spor dalının yapısına göre, ikili mücadele, lig usulü veya turnuva şeklinde tasarlanmaktadır (Aracı, 2007). Bu müsabakalar, öğrencilerin bilgili, becerili ve coşkulu spor insanları olmalarına yardımcı olmakta ve onları spor etkinliklerinin içinde tutmaktadır. Takımların müsabaka sonuçlarına göre elde ettikleri puanlar toplanarak, sezon sonunda şampiyon olan takımı belirlemekte kullanılmaktadır. Müsabakalar ile ilgili puanların resmi olarak tutulması ve kayıt altına alınması, öğrencilerin hedef belirlemeleri, önceden plan yapmaları ve gelecek maçlar için kendi performanslarını değerlendirmeleri konusunda onları bilgilendirmekte ve motive etmektedir (Mohr, Townsend ve Pritchard, 2006).

2.1.5.4.4. Sonuç Etkinliği

Spor eğitimi modelinde sezon, bir sonuç etkinliği ile sona ermektedir. Bu etkinlikte katılımcılara, görev alan oyunculara ve izleyicilere, sezon boyunca özgün bir ortamda geliştirdikleri bilgi ve becerilerini uygulama imkânı tanınmaktadır (Mohr, Townsend ve Pritchard, 2006). Sonuç etkinliğinde, birinci olan takımın ödüllendirilmesinin yanı sıra bütün öğrencilerin sezon süresince gösterdikleri emek ve yaptıkları çalışmalar kutlanmalı ve gerekli takdiri toplamaları için en uygun ortam oluşturulmalıdır (Aracı, 2007).

2.1.5.4.5. Kayıt Tutma

Sezon boyunca, elde edilen istatistikler ve tutulan kayıtlar, öğrencilere, takımlara ve öğretmenlere önemli bilgiler sağlar onlara, performans seviyelerini belirlemede yardımcı olur ve sezon boyunca hedef belirlemeleri için bilgiler verir. Basın mensubu veya istatistikçi gibi rolleri üstlenen öğrencilerin sezon boyunca tuttıkları kayıtlar, ilgili haftalarda duvar gazetesinde yayınlanabilir ve takım arkadaşlarına, antrenörlere, öğretmenlere ve diğer ilgililere ilan edilebilir (Mohr, Townsend ve Pritchard, 2006).

Tutulan kayıtlar, taktiksel ve stratejik öğretimde, öğrencilerin öğrenmelerinin belirlenmesinde ve sonuçların ilan edilmesinde kullanılabilir. Tutulan kayıtların ilan edilmesi, yarışma programı ile ilgili olarak bir zemin hazırlanmasına yardımcı olabilmekte, Antrenörler ve oyuncular, kendi takımlarının ve rakip takımların güçlerinin analiz edilmesinde en iyi savunma yapan veya en iyi hücum yapan takımlar vs. gibi istatistikî bilgileri kullanabilmektedirler (Metzler, 2005).

2.1.5.4.6. Festival

Spor eğitimi modelinde, sezonlar ve sezon içi tüm etkinlikler bir festival havasında düzenlenmeli (Aracı, 2007), öğretmenler, sezon ve müsabakaları mümkün olduğunca festival ve kutlama şeklinde yapmaya gayret etmelidirler (Metzler, 2005). Şenlik, kutlama veya festival havasında gerçekleştirilen model uygulamaları, öğrencilerin katılımlarına coşku ve anlam katarak, onların sportif deneyimlerine daha sosyal bir boyut kazandırabilmektedir (Siedentop, Hastie ve Mars, 2011).

2.1.5.5. Spor Eğitimi Modeli'nde Öğretmenin Rolü

Öğretmenin rolünün yöneticilik yapmaktan, rehberlik yapmaya dönüştüğü, öğrencilerin ise pasif konumdan aktif konuma doğru pozisyonlarının değiştiği bir öğretim modeli olan spor

eğitimi modelinde, öğrenciler öğrenme ortamında çok daha aktif roller üstlenirken, öğretmen daha çok pasif roledir (Cruz, 2008).

Spor eğitim modelinde öğretmen genel olarak; sezon yapısına karar verir ve kuralları, oyun uyarlamalarını öğrenciler ile etkileşimde bulunarak belirler. Yarışma ortamlarının daha sağlıklı ve dengeli bir hal alması için takımların oluşturulmasında ve takımlara oyuncu seçilmesinde denetleyici bazen de belirleyici bir rol üstlenir. Öğretilecek spor dalına yönelik olarak öğrencilere oyunculuk ve oyunculuk dışı görevlerle ilgili eğitimler verir. Takımları müsabaka öncesi ve müsabaka esnasındaki uygulamalarını gözlemleyerek, takım içerisinde işbirliği ile öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Anlaşmazlıklar yaşandığında devreye girerek hakem olabilir ve anlaşmazlığın çözümünde öğrencilere yardımcı olur. Öğrencilerin performans değerlendirmelerini yapmak için planlama yapar. Bütün sezon boyunca coşkulu katılımın sağlanması için de çaba sarf eder (Metzler, 2005).

Öğrencilerin başarılı performans ve uygulamalar sergileyebilecekleri ortamın oluşturulabilmesi çok önemlidir ve bunu sağlayabilmek için öğretmenin üç stratejiyi takip etmesi gerekmektedir (Aracı, 2007). Spor eğitim modelinde, iyi ve başarılı bir öğretmenin takip etmesi gereken bu stratejiler (İnce ve diğ., 2010);

Rol performanslarındaki gerekliliklerin açıklanması ve öğrencilere aldıkları roller ile ilgili uygulama yapma fırsatı sağlanmasına ek olarak, öğrencilerin sezondan zevk alması ve başarılı performanslar alınması için üstlenilen rollerin öneminin vurgulanması,

Öğrencilerin aldıkları oyunculuk dışı roller ile ilgili performanslarından sorumlu tutulacaklarını anlayabilmeleri için alınan rollerdeki performans değerlendirme unsurlarının iyi anlatılması,

Sezonun başarılı olarak işletilebilmesi için, sezon içerisindeki bütün etkinliklerde kullanılması gereken tüm malzemelerin hazır olması için, materyal hazırlanmasıdır.

2.1.5.6. Spor Eğitimi Modeli'nde Öğretim Planı Hazırlık Süreci

Spor eğitimi modeli ile öğretim planlanırken birçok hususun göz önünde bulundurulması, başarılı ve etkili bir öğrenme ortamının sağlanması için önemlidir (Çelen, 2012). Öğretim planı hazırlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda başlıklar altında incelenmektedir.

2.1.5.6.1. Sezon Sürecinin Belirlenmesi

Sezon sürecinin belirlenmesinde, haftalık ders saati ve üzerinde çalışılacak spor dalı veya etkinliklerinin özellikleri dikkate alınmalıdır. Sezonun uzunluğu, öğrenilmesi istenen teknik becerilerin zorluk dereceleri veya spor dalına özgü taktiklerin çeşitliliğine göre

değişiklik gösterebilmektedir (İnce ve diğ., 2010). Sportif etkinliklerin yapısı ve öğrenci başarısı için belirlenen öğrenme hedefleri, sezon sürecinin belirlenmesinde dikkate alınması gereken en önemli etkenlerdir. Bazı spor dallarının içerisinde barındırdığı beceri ve taktikler oldukça azdır ve öğrenilmesi kolaydır, bu tür durumlarda sezon süresi kısa tutulabilmekte tam tersi durumlarda ise süreç uzatılabilmektedir (Siedentop, Hastie ve Mars, 2004).

2.1.5.6.2. Seçilecek Spor Dalına Veya Sportif Etkinliklere Karar Verilmesi

Okulun öğretim kademesi, sınıfın düzeyi, okulun alt yapısı ve olanakları, iklim özellikleri ve sahip olunan materyaller, seçilecek spor etkinliklerine karar verilmesinde göz önünde bulundurulması gereken önemli etkenlerdir (Siedentop, Hastie ve Mars, 2004). Seçilecek spor dallarına karar verilirken, bu sporların özelliklerine uygun alt yapıya sahip bir öğrenme ortamının oluşturulamaması ve kullanılması gerekli materyallerin temin edilememesi gibi durumların, modelin uygulanmasını zora sokacağı ve öğrenme niteliğini düşüreceği bilinmelidir.

2.1.5.6.3. Öğrenci Roller

Öğrencilere, öğrenme kapasitelerini ve sportif deneyimlerini genişletmek amacıyla, oyun içerisinde yahut oyun dışında çeşitli görevler verilmekte ve bu görevlere uygun rolleri üstlenmeleri sağlanmaktadır. Sezon boyunca öğrencilerden; bireysel ve takım halindeki güçlü ve zayıf yönlerini anlamaları ve değerlendirmeleri istenmektedir. Bu durum onlar için öğrenme hedeflerine uygun ek fırsatlar sunmaktadır. Bu ek fırsatlar, öğrencileri bir oyuncu ya da sporcu olarak sporda bilgi, beceri, katılım ve performans ilişkisini anlamaları için meşgul etmekte ve hem bireysel hem de takım olarak sorumluluk almalarını sağlamaktadır (Cruz, 2008).

Spor eğitimi modelinde öğrenciler için oluşturulan roller; öğrencilerin yaşlarına, spor eğitimi modeli ile ilgili önceki yaşantılarına ve öğretmenin yaratıcılığına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu rollerin öğrenilmesi ve uygulanması, sporun tüm yönleri ile anlaşılmasında ve spor ile ilgili uzmanlıklarda öğrencilerin kariyer eğitimlerinin bir aşaması olmasında, önemli katkıda bulunmaktadır (Siedentop ve diğ., 2004).

Seçilen spor dallarına uygun olarak ilgili roller tespit edilmeli ve her bir öğrenciye oyunculuk rolünün yanı sıra birde uzmanlık rolleri verilmelidir. Bu rollerin çeşitliliği öğretmenin hayal gücü ile ilintilidir (Aracı, 2007). Rollerin tespit edilmesi ve öğrencilere verilmesinde beş temel faktöre dikkat edilmelidir. Bunlar (Siedentop ve diğ., 2004);

1. Rollerin açık ve anlaşılır biçimde iyi açıklanması,
2. Sezon planlamasının, roller açısından doğru olarak yapılması,

3. Öğrencilere rollerini iyi yapabilmeleri için pratik yapabilme fırsatının verilmesi,
4. Öğrencilerin aldıkları tüm rollerin, takım başarısına etkisinin olabilmesi için çaba sarf edilmesi,
5. Rollerin gerçekçi olarak gerçekleştirilebilmesi için, gerekli olan tüm materyallerin temin edilmesidir.

Spor eğitimi modelinde öğrencilerin aldıkları rolleri; oyunculuk, takım işleri ile ilgili gerekli roller ve özel uzmanlık rolleri olmak üzere üç grupta toplamak mümkündür (Siedentop ve diğ., 2004).

2.1.5.6.3.1. Oyunculuk Rolü ve Sorumlulukları

Spor eğitimi modelindeki en önemli rollerin başında oyunculuk rolü gelmektedir. İyi oynayarak, kendi takımına ve yarışmaya önemli katkılarda bulunmak, oynamak için eşit fırsatlara sahip olan öğrenciler için rolleri ile ilgili en önemli sorumluluklarıdır (Siedentop ve diğ., 2004).

Teknik ve taktikleri öğrenmek için çaba göstermek,oyunu sert ama adil oynamak takım arkadaşlarına destek olmak,rakiplerine ve yetkililere saygılı davranmak, oyunculuk rolünün başlıca sorumlulukları arasındadır (Siedentop ve diğ., 2004).

2.1.5.6.3.2. Takım İşleri ile İlgili Gerekli Roller ve Sorumlulukları

Spor eğitimi modelinde bulunması adeta zorunlu olarak kabul edilen hakem ve sayı tutucu rollerinin dışında bir de isteğe bağlı takım rolleri, öğrencileri gerçek bir müsabaka havasına sokabilmek için kullanılabilir. Bu takım rolleri ve takım ile ilgili gerekli roller ve sorumlulukları aşağıda ele alınmaktadır (Siedentop ve diğ., 2011).

Hakemlik rolünü üstlenen öğrencilerin sorumlulukları, yarışmaları yönetmek, oyunları karara bağlamak ve yarışmaların sorunsuz bir şekilde sürmesini sağlamaktır.

Sayı tutucular, Performans gerçekleştiğinde sayıyı kaydeder, skorları derler ve sonuç kayıtlarını öğretmen, basın mensubu, yönetici veya istatistikçilere teslim ederler.

Öğrencilerin üstlendikleri takım rollerinin başında antrenörlük gelmektedir. *Antrenörler*, tüm takıma liderlik yapmak, teknik ve taktik çalışmalarını yönlendirmek, düzenlemeler ile ilgili karar alınmasına yardımcı olmak, düzenlemeler ile ilgili bilgileri öğretmen ve takım idarecisine iletmekle sorumludurlar.

Kaptan, sahada yetkililerle iletişim gerektiren durumlarda takımı temsil eder, oyun sırasında liderlik yapar, takım arkadaşlarına yardımcı olur ve onları cesaretlendirir. *Takım idarecisi*, Devam eden takım sorumlulukları ile ilgili yönetimsel bir işlev üstlenir, gerekli

formları hazırlar, takım üyelerinin oyuncu, hakem ve sayı tutucu vb. rollere yerleştirilmesinde yardımcı olur.

Malzemeci, takım malzemelerini toplar ve dağıtır, takım formlarını toplar ve dağıtır, malzemelerin kaybolması veya zarar görmesi durumunda öğretmene bilgi verir.

Kondisyoner, ısınmaları sırasında takım oyuncularına liderlik yapar, kondisyon çalışmalarını planlar ve takıma bu konuda liderlik yapar.

İlk yardım uzmanı, spor ile ilgili yaygın olarak görülen sakatlıkları bilir, gerektiğinde ilk yardım malzemelerine ulaşabilir, antrenmanlar veya yarışmalar sırasında herhangi bir yaralanma veya sakatlık durumu olduğunda öğretmeni bilgilendirir, öğretmene ilk yardım uygulamaları sırasında yardım eder.

Halkla ilişkiler uzmanı, takım ve oyuncular ile ilgili bilgileri, maç sonuçları toplar, duyurulmasını sağlar, basına bilgi ve belge verir. Ayrıca her türlü yayın ve bilgilendirme işlerine katkılar sağlar.

Basın/Gazeteci, Kayıtları ve istatistikleri yayınlamak için toplar, maç raporlarını yazar, haftalık okul ve spor gazetesine katkıda bulunur. Müsabakalar ile ilgili makale, yorum ve kritikler yazar.

2.1.5.6.3.3. Farklı Spor Dallarına Yönelik Özel Uzmanlık Roller

Spor eğitimi modelinde öğrenciler için rollerin belirlenmesi, öğretilecek spor dalının özelliklerine göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Olmazsa olmaz rollerin yanı sıra, spor dalına özgü uzmanlık rolleri de öğrencilere verilebilmektedir. Spor dallarına özel farklı uzmanlık rolleri aşağıda belirtilmektedir (Siedentop ve diğ., 2011).

Basketbol, futbol, voleybol, hentbol vb. mücadeleye dayalı spor dallarında; kronometre veya süre hakemi, istatistikçi, yazı ve sayı hakemleri, top toplayıcılar ve takım sorumlusu gibi uzmanlık rolleri,

Dart, bowling, okçuluk vb. hedefe yönelik yapılan spor dallarında; hedef hakemi, hedef düzeltici ve güvenlik hakemi gibi uzmanlık rolleri,

Jimnastik, dans, aerobik vb. gösteri ve performans spor dallarında; koreograf, müzik yönetmeni, sahne yönetmeni, jüri gibi uzmanlık rolleri,

Atletizm, kros, kayak vb. yarış sporlarında; start ve varış hakemleri, kronometre hakemi, kapı hakemleri, baş hakem gibi uzmanlık rolleri,

Halter, ağırlık kaldırma vb. kuvvet sporlarına yönelik olarak; ağırlık yükleyiciler, tartı görevlileri gibi uzmanlık rolleri öğrencilere dağıtılabilmektedir.

2.1.5.6.4. Öğrencilerin Tümünün Etkinliklere Dâhil Edilmesi

Beden eğitimi derslerinde bazı öğrenciler, sınırlılıkları nedeniyle derse aktif olarak katılamamakta veya katılmak istememektedirler. Bu durum spor eğitimi modelinde her öğrenciye oyunculuk dışında da çeşitli roller verilerek aşılabilmektedir (Aracı, 2007).

Öğrenciler arasında yetenekleri bakımından seviye eşitsizlikleri bulunabilmektedir. Uygulanacak spor dallarının özelliklerine göre yetenek seviyesinin bazı rollerde diğer öğrencilere göre daha az olduğu düşünülen öğrencilere sahip oldukları bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak, yetenekleri doğrultusunda farklı aktif olabilecekleri roller verilebilmektedir (İnce ve diğ., 2010).

2.1.5.6.5. Spor Platformu ve Kriz Yönetim Komitesi

Spor eğitimi modeli sürecinde, öğretmenler isteğe bağlı olarak bir spor komitesi veya ortaya çıkabilecek farklı problemlere çözüm üretebilmesi için bir çözüm komitesi oluşturabilmektedirler. Bu oluşum, öğrencilerin kendi içlerinde kararlar alabilmeleri ve çatışmaları çözebilmeleri açısından yararlar sağlayabilmektedir. Çeşitli yetkilere sahip olan komite üyesi öğrenciler, öğretmenlerle de istişare ederek, birçok konuda onlardan öneriler alabilmektedirler. Bu komitenin oluşturulması esnasında öğrencilere görev ve sorumlulukları ile ilgili açıklamalar öğretmen tarafından itina ile yapılmalıdır (Aracı, 2007; İnce ve diğ., 2010; Siedentop ve diğ., 2004).

2.1.5.6.6. Takımların Belirlenmesi

Spor eğitimi modelinin temelini oluşturan ve bu modeli başarılı kılan en önemli unsur takım olma düşüncesidir. Öğrenciler sezonun en başında bir takımın üyesi olurlar ve bu üyelik aynı takım ile sezon boyunca devam eder. Öğrenciler sadece takım olarak oynamanın yanı sıra bir takım ruhu oluşturarak birlikte çalışır, taktikler geliştirir ve diğer oyunculuk dışı rollerini başarı gerçekleştirirler (Siedentop ve diğ., 2004).

Takımlar oluşturulurken, her bir takıma eşit başarı şansı sunabilmek için takımların ve takım üyelerinin mümkün olduğunca her bakımdan denk olmasına dikkat edilmelidir. Takımların sayısı ve büyüklükleri belirlenirken sınıftaki toplam öğrenci sayısı, seçilen spor dalının özelliği ve sahip olunan bahçe, spor salonu vb. etkinlik alanlarının yapısı gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır (Aracı, 2007).

Sezon başında, takım sayısının tek sayılardan oluşturulması tercih edilmektedir. Genellikle takım sayısının tek sayıda olması, iki takım mücadele ederken öteki takım

öğrencilerinin diğer uzmanlık rollerini üstlenmelerine ve görevlerini yerine getirebilmelerine olanak sağlamaktadır (Aracı, 2007).

Her bir takım için öğrenci seçimi yapılırken, takımlara seçilen oyuncuların cinsiyet, yetenek vb. özelliklerinin denk olmasına, takımların nicelik ve nitelik bakımından eşit seviyelerde oluşturulmasına azami ölçüde dikkat edilmelidir. Bu denklik ve eşitliğin sağlanabilmesi; etkinliklerdeki mücadelelerin kalitesinin artırılması ve öğrencilerin daha fazla isteklendirilmeleri açısından önem arz etmektedir (İnce ve diğ., 2010).

Öğretmen takım oluşturma sorumluluğunu doğrudan kendisi alabileceği gibi öğrencilerden de yararlanabilmektedir. Ancak öğrencileri iyi tanıyan öğretmenler tarafından takımların oluşturulması, eşit ve denk takımlarda mücadele etmek isteyen öğrencilerin katılım isteklerini, öğrenme düzeylerini ve modelin verimliliğini artırması bakımından daha fazla tercih edilmektedir (Siedentop ve diğ., 2004).

Takımların belirlenmesi işlemi, ister öğretmen tarafından, isterse öğrenciler tarafından yapılsın, önemli olan husus sezon başlamadan önce bu işlemin tamamlanmış olmasıdır (Siedentop ve diğ., 2004).

2.1.5.7. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Spor Eğitimi Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Beden Eğitimi ve Spor öğretimi ile ilgili olarak spor eğitimi modeli üzerine yapılmış olan yurtdışı ve yurtiçi çalışmalardan bazıları kronolojik olarak aşağıdaki bölümlerde ele alınmaktadır.

2.1.5.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hastie (1996), beden eğitimi derslerinde spor eğitimi modeli ile işlenen hızlı top ünitesindeki uygulamalara altıncı sınıf öğrencilerinin katılım düzeylerini araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin değişen rollerdeki sorumluluğunun ne seviyede olduğu, öğrenci rollerinin performansı nasıl etkilediği ve öğrencilerin sezon boyunca antrenörlük rolünü nasıl sergiledikleri gibi sorulara yanıtlar aramıştır. Ünite içinde öğrenciler; oyuncu, koç, hakem, skor tutucu ve istatistikçi olmak üzere çeşitli roller almışlardır. Sistemik gözlem ve nitel tekniklerin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin eylemleri ile belirlenmiş görevler arasındaki uyum derecesine odaklanılmıştır. Hastie (1996), öğrencilerin oyun oynama ve hücum bağlamındaki sorumlulukta ve oyunculuk dışı rollere uyum davranışlarında yüksek seviyede artış olduğu öğrencilerin idari rolleri almaktan hoşlandıklarını ve tüm sezon boyunca aynı takımda kalmayı tercih ettikleri, ayrıca öğrencilerin, öğretmen yerine öğrenci koçlarını tercih ettikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Synder (1997), dördüncü ve beşinci sınıf seviyelerindeki öğrencilerin spor eğitimi modeli kullanılan basketbol ünitesine katılımını ve başarı durumlarını araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin basketbol ünitesindeki paslaşma, şut ve top sürme becerileri ve stratejik oyun oynama becerilerinde olumlu gelişmeler tespit etmiş, Ayrıca; takım kaptanlığı, hakemlik ve skor tutuculuk rollerinde öğrencilerin etkili işler yaptıklarını bildirmiştir. Öğrencilerin spor eğitimi modelinden hoşlandıkları ve oyunculuk dışı alınan rollerden zevk aldıklarını gözlemlemiştir.

Hastie (1998), spor eğitimi modeli ile işlenen bir oyun ünitesinde beceri yeterliği ve taktiksel gelişimi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, beceri ve taktik yeterlilik bakımından, öğrencilerin oyun seçimleri ve uygulamalarının spor eğitimi modeli ile olumlu yönde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, düşük yetenekli öğrencilerin takımları içerisinde ayrımcılık hissetmediklerini ve gelişim için eşit fırsatlara sahip olduklarını belirttiklerini tespit etmiştir.

Hastie ve Sharpe (1999), spor eğitimi özelliklerine göre düzenlenmiş beden eğitimi derslerine katılan öğrencilerin, olumlu sosyal davranışlarının değişimini belirlemek üzere yaptıkları çalışmada, belirli davranışların, öğrenci hakemleri ve kaptanlarının kararlarına uyum ya da direnç gösterme, olumlu ve olumsuz kişiler arası etkileşim ve liderlik durumları şeklinde, ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Öğrencilerin olumlu sosyal davranışları ve çatışma davranışları video kayıtlarından tespit edilmiş ve öğrencilere anket uygulanmıştır. Genel anlamda sonuç olarak; öğrencilerde uyum davranışlarının arttığı, olumlu kişiler arası etkileşim ve olumsuz davranışların azaldığı tespit edilmiştir.

Alexander ve Luckman (2001), öğretmenlerin Spor eğitimi modelini nasıl uyguladıklarını belirlemek ve bu modelin öğrenme sürecinde daha iyi öğrenme çıktıları verip vermediğini, değişik özelliklerdeki öğrencilere hitap edip etmediğini ve öğrencilerin kendi beden eğitimleri konusunda sorumluluk alıp almadıklarını belirleyebilmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Spor eğitimi modelinin; geleneksel yöntemlere göre çok daha geniş öğrenme imkânları sunduğu sonuçlarına varmışlar, ayrıca, öğretmenin öğrenciler ile olan etkileşiminin doğası ve kalitesi ile ilgili çekincelerinin aşılabileceğini ve çalışma hayatının kalitesinin artırılabilceğini savunmuşlardır.

Brunton (2003), daha özgün ve gerçek deneyimler sağlayan spor eğitimi modelinin beden eğitimindeki güç hiyerarşisini başarılı bir şekilde değiştirip değiştiremeyeceğini görmek amacıyla yaptığı çalışmada, güç hiyerarşisindeki değişimden kaynaklanan zorluklar, faydalar ve yaşanan deneyimleri tartışmış ve beden eğitiminde güç hiyerarşisi ile ilgili yapılan değişimleri geliştirmek için önerilerde bulunmuştur.

MacPhail, Kinchin ve Kirk (2003), beşinci sınıf ilkökul öğrencilerinin, spor eğitimi sezonu boyunca algılarını belirleyebilmek amacıyla yaptıkları çalışmada okul ve spor

arasındaki öğrenme transferi potansiyelinin kapsamını araştırmışlardır. Öğrencilerin spora karşı algılarının, okul dışındaki spor deneyimlerinin, önceki anlayış ve deneyimlerinin ışığında, spor eğitime karşı gelişmekte olan anlayışlarını belirlemeye çalışmış ve tartışmışlardır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin spor eğitimi deneyimleri ve spora karşı algıları arasında belirgin bir seviyede uygunluk tespit etmişlerdir.

Curtner-Smith ve Sofo (2004), üniversitede öğrenim gören aday öğretmenlerin, stajları sırasında spor eğitimi modelini uygularken, öğrenme-öğretme süreci ile ilgili anlayışlarını belirleyebilmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Yaptıkları bu çalışmanın sonucunda; genel olarak öğretmenlerin, mesleki sosyalleşme ile uyumluluğu, kültürel ve yapısal avantajları nedeni ile spor eğitimi modelini geleneksel modele kıyasla daha çekici bulduklarını, tespit etmişlerdir.

Chan ve Cruz (2006), Spor eğitiminin ortaöğretim altıncı sınıf öğrencilerinin futbol derslerindeki öğrenme ilgilerine ve işbirliğine etkisini araştırmışlar ve spor eğitimi modelinin, öğrencilerin öğrenme ilgileri ve işbirliğine pozitif etkileri olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Hastie ve Sinelnikov (2006), spor eğitimi modeli kullanılarak hazırlanan bir basketbol sezonuna katılan altıncı sınıf öğrencilerinin, katılım ve ilgi düzeylerini belirlemek amacı ile bir çalışma yapmışlardır. Sezon sırasında ve sonrasında yapılan görüşmelerde öğrenciler; sezonu ilgi çekici bulduklarını, öğrenci-antrenörlere sahip olmaktan hoşlandıklarını ve önemli ölçüde takım bağlılığı geliştirdiklerini söylemişlerdir. Çalışmadan elde edilen veriler, öğrencilerin becerilerinde ve basketbol bilgisi konusunda anlamlı gelişimler elde ettiklerine inandıklarını göstermiştir.

Wallhead ve O'sullivan (2007), spor eğitimi sezonundaki akran öğretimi görevlerinin, öğrencilerin içerik bilgisi ve performansındaki gelişimlerine olan etkisini incelemişlerdir. Bir rugby sezonu tasarlanarak oluşturulan çalışmada, akran öğretimi yaklaşımının rugby ünitesinin düşük karmaşıklıkta olan öğrenim hedeflerinde, katılımcıların bilgilerini geliştirmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer bir sonuç olarak, ders öncesi antrenörlük görev kartlarının sağlanmasının ve görevlerdeki öğretmen yönlendirmelerinin, öğretmen tarafından belirlenen öğrenme hedefleri içerisindeki öğrenci öğrenmelerini sıraya koymada stratejik olarak etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, akran öğretimi sırasında daha karmaşık olan içeriği öğrenmekte zorluk yaşadıklarını ve bunun sebebinin akran öğretimi sırasında antrenörlük görevi alan öğrencinin, becerilerin öğretiminde yapılan demonstrasyona özen göstermemesi, hata tanımlamada yetersiz olması ve görev uyumunu sağlayamaması gibi eksikliklerden kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak; Spor eğitimi müfredatını kullanan öğretmenlerin, akran eğitiminde antrenörlük görevi alan öğrencileri, sadece konu ile ilgili içerik bilgisi ile değil, istenen içeriğin akranlarına aktarılması noktasında da ihtiyacı olan pedagojik ilkeler ile donatılması gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Cruz (2008), öğretmen ve öğrencilerin spor eğitimi modeline bakış açılarını incelemek ve bu model uygulanırken öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları belirleyebilmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Uygulama sonrasında öğretmenlerin; uygulama öncesi planlama ile ilgili büyük zorluklarla karşılaştıklarını belirttiklerini tespit etmiş ve öğrencilerin çoğunun ise, modelden hoşlandıklarını ve futbol oyununun yapısı hakkında daha fazla konu öğrendiklerini belirttikleri sonucuna varmıştır. Ayrıca öğrencilerin derslerde, işbirliği becerilerini ve takım ruhunu öğrenmenin değerini anladıklarını söylediklerine işaret etmiştir.

Stran ve Curtner-Smith (2009), hizmet öncesi beden eğitimi öğretmenlerinin spor eğitimi modelinin öğretiminde sahip oldukları farklı bilgi çeşitlerinin önemini belirlemek ve edinilen bu bilgilerin gelişimini tespit etmek amacı ile bir çalışma yapmışlar, spor eğitimi sezonlarını; frizbi, futbol, tenis ve basketbol olarak belirlemişlerdir. Genel pedagojik bilgisinin, içerik bilgisinin ve pedagojik içerik bilgisinin; öğretmenlerin başarısı için önemli bir katkı sağladığını, eğitimsel bağlamdaki bilgi ve eğitimsel sonuçların, amaçların ve değerler bilgisinin, öğretmenlerin öğretiminde daha az etki sahibi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, spor eğitimi modelini etkin bir şekilde kullanabilmeleri için, yüksek düzeyde içerik ve pedagojik içerik bilgisine sahip olmalarının gerekli olmadığı, modeli iyi anlamının, genel pedagojik bilgiye sahip olmanın ve öğrencileri tanımanın yeterli olduğu sonuçlarına varmışlardır.

Ayvazo (2009), öğrencilerin taktik ve yetenek uzmanlıklarının gelişmesine, spor ile alakalı rolleri gerçekleştirebilmelerine ve zamanla öğrenme amacıyla daha fazla sorumluluk kabullenmelerine olanak sağlayan spor eğitimi modelinin tenise uygulanması ile ilgili olarak bir çalışma yapmıştır. Spor eğitimi modeli ile öğretimin, kayda değer planlama, iyi bir sınıf yönetimi becerisi, geleneksel öğretim modelinden vazgeçme isteği ve içerik hakkında engin bilgi gerektirdiğinden bahseden Ayvazo (2009), çalışmasının, tenis eğitiminde spor eğitim modelini kullanmak isteyen beden eğitimi öğretmenleri için bir rehber niteliği taşıyabileceğini belirtmiştir.

Wallhead, Hagger ve Smith (2010), spor eğitimi modelinin, öğrencilerin öğlen paydoslarında spor kulübüne gönüllü olarak katılımlarına etkisini belirleyebilmek amacıyla bağlamsal motivasyon modelini kullanarak bir çalışma yapmışlardır. Spor eğitimi modelinin, beden eğitimi içindeki özerk motiflerde, ılımlı bir artışa yol açtığını tespit etmişler ve spor eğitimi modeli gibi özerkliği destekleyici müfredat modellerinin, fiziksel aktivitelerde motivasyon ve katılım transferini kolaylaştırıcı bir potansiyele sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Glotova (2011), beden eğitimi kolejinde okuyan öğrencileri spor eğitimi ile tanıştırmak, bir seri deneyimleri öğrenmedeki anlamalarını ve niyetlerini izleyebilmek amacıyla yaptıkları çalışmada, spor eğitimi sezonlarının öğretiminde hiçbir bilgi ve deneyimi

olmayan hizmet öncesi öğretmenler üzerine odaklanmışlardır. Çalışmanın ikinci amacı, hizmet öncesi öğretmenlerinin spor eğitimi modelini nasıl öğreteceklerini öğrenmelerindeki işleyişi araştırmak olmuştur. Çalışmanın son amacı ise, staj sırasında veya öğretmen olduklarında bu modeli öğretme olasılıklarını, açıkladıkları nedenlerle incelemek ve anlamaktır. Çalışma sonucunda; aday öğretmenlerin spor eğitimi modelinin sınıf olgularında öğretmenin öğrencilere yardımcı olma rolü üstlenerek, tamamıyla farklı bir öğretim modeli olduğu inancına vardıkları görülmüştür. Öğretim aşaması sonunda, öğretme öz-yeterliliği değerlendirilerek ve anlamlı gelişmeler gözlenerek, bazı aday öğretmenlerin modelin öğretimine güçlü bir direnç gösterdikleri, bazılarının da modelin uygulamasını çeşitli nedenlerle gelecekteki kariyerlerine erteleme kararı aldıkları gözlemlenmiştir.

Presse, Block, Horton ve Harvey (2011), Engelli çocuklar için spor eğitimi modelinin uyarlanması konulu bir çalışma yapmışlardır. Spor eğitimi modeli, beden eğitiminde müfredata dâhil bir şekilde otantik ve aktif spor tecrübesine sahip çocuklar üzerinde yaygınca kullanılan bir öğretim metodu olduğunu ve bu modelde, öğrencilere spor hakkında daha derin bilgi ve tecrübe edinmeleri amacıyla değişik rollerin verildiğinden bahsetmişlerdir. Çalışmalarında spor eğitimi modelinde kullanılan rollerin engelli çocuklara nasıl uyarlanabileceğine yönelik öneri ve örneklerde bulunmuşlar ve engelli öğrencilerin ekibin genel başarısına olan katkısını desteklemek için düşük etkili ve yüksek etkili değişiklikleri tanıtmışlardır.

Perlman (2012), otonom eğitim gelişiminde spor eğitimi modelinin etkisini incelemiştir. Spor eğitiminin farklı fazlarında görev yapan öğretmenlerin, daha yüksek seviyelerde otonomi-destekli saptamalar sağladıklarını tespit etmiş ve ek olarak, spor eğitimi öğrencilerinin de modelin 2. ve 3. fazlarıyla alakalı olarak benzer seviyede farklılıklar gösterdiğini savunmuştur. Spor eğitiminin uygulanmasının öğretmenlerin kendi öğretim tecrübelerine daha otonom-destekli sosyal içerik katmalarını destekler nitelikte olduğu çıkarımında bulunmuştur.

Cho, Rtchards, Blankenship, Smith ve Templin (2012), Hizmet içi beden eğitimcileri tarafından verilen spor eğitimi modeli sezonunda, voleybol oynayan öğrencilerin motor yetenek gelişimlerini incelemişler ve sonuç olarak spor eğitimi modeli ile sezon içinde voleybol oynayan öğrencilerin motor yetenek gelişimlerinin pozitif yönde arttığını tespit etmişlerdir.

Kirk (2013), Beden eğitiminde eğitimsel değer ve model tabanlı alıştırmalar konulu çalışmasında, Beden eğitimine olan geleneksel yaklaşımdaki ciddi sınırlamaları aşmak amacıyla model-tabanlı bir yaklaşımı savunmuştur. Çalışmasında, eğitimsel bir değere yönelik bir olayı desteklemek için iki örnek vermiştir. Bu olay tek bir eğitimsel modelin tahlil edilmesi üzerine kurulmuştur. Etik üzerine bir perspektif tarafından desteklenen spor eğitimi

ve yeni bir pedagojik modelin temelini oluşturabileceğini düşündüğü fiziksel kültürü dikkate almıştır. Sonuç olarak, eğitimsel değer üzerine yeniden yapılandırılmış bir kavram ile birlikte model tabanlı yaklaşımın beden eğitimi için muhtemel bir gelecek vaat edebileceğini tartışmıştır.

Harvey, Kirk ve O'Donovan (2014), "gençlik için spor ve beden eğitiminde ahlaki gelişim için pedagojik bir uygulama olarak spor eğitimi modeli" isimli bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında, fair-play, sosyal ve kişisel gelişimin de spor eğitimi modelinin bir parçası olduğunun kanıtlarını sunmuşlardır. Spor eğitimi modeli ile ahlaki bilincin öğretilmesi gerekliliğini savunarak, modelin sadece beden eğitimi öğretmenleri tarafından değil aynı zamanda genç sporcular ve idareciler tarafından da faydalanılabilecek 4 uygulama önerisinde bulunmuşlardır. Bunlar; etik antlar, spor panelleri, değiştirilmiş oyunlar ve ödüllerdir.

2.1.5.7.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Spor eğitimi modeli ile ilgili olarak yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında nicelik bakımından az olduğu göze çarpmaktadır. Konuyla ilgili mevcut çalışmalar aşağıda sıralanmaktadır.

Doğu ve Altay (2010), Öğrencilerin farklı dans adımları kullanarak, ritim elemanlarını fark etmeleri, bireysel veya küçük gruplar halinde hareket yapılarını çözebilme ve değerlendirebilmelerinde spor eğitimi modelinin ritim becerilerinin geliştirilebilmesi üzerine etkisinin olup olmadığını inceleyebilmek amacıyla, "dans eğitiminde spor eğitimi modelinin ritim becerileri gelişimine etkisi" isimli bir çalışma yapmışlardır. Genel olarak elde ettikleri sonuçlara bakıldığında; spor eğitimi modelinin dans ve ritim becerilerinin geliştirilmesi konusunda etkili olduğu ve geliştirilen becerilerin kısa vadede unutulmadığı ortaya konulmuştur.

Çelen (2012), spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişim düzeylerine olan etkisini belirleyebilmek amacı ile bir çalışma yapmıştır. Spor eğitimi modeli kullanılarak voleybol öğretilen öğrencilerin, bilişsel ve duyuşsal alana ait erişim düzeylerinin, doğrudan eğitim modeli kullanılanlara göre daha olumlu düzeyde gelişme gösterdikleri, psikomotor alana ait beceriler de ise doğrudan öğretim modeli kullanılan öğrencilerin daha olumlu gelişme kaydettiklerini tespit etmiştir. Oyun performansı bileşenlerinden olan beceri uygulaması bileşenine ait erişim puanlarının doğrudan öğretim modeli kullanılan öğrencilerde daha yüksek olduğu; karar verme, ayarlama ve oyun performansı bileşenlerine ait erişim puanlarının ise spor eğitimi modelinin kullanıldığı öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin, oyuna katılım bileşenine ait erişim puanları açısından her iki model arasında bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Ayrıca,

Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin, oyunculuk dışında aldıkları görevler ve uygulanan model ile ilgili görüşlerinin, çoğunlukla olumlu yönde olduğu sonucuna varmıştır.

Doydu, Çelen, Çoknaz (2013), spor eğitimi modeli doğrultusunda işlenen ders dışı futbol eğitim (egzersiz) çalışmalarının, öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik olan tutumlarına etkisini incelemek amacıyla spor eğitimi modelinin öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı tutumuna etkisi konulu bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda, spor eğitimi modeli kullanılan öğrenciler ile geleneksel öğretim yaklaşımı kullanılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı olan tutumların açısından her hangi bir fark tespit edememiş ve spor eğitimi modelinin öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine karşı tutumlarında olumlu etkiler oluşturmadığını belirtmişlerdir.

Doydu ve Çoknaz (2013), spor eğitimi modelinin, 16 hafta süreyle futbol eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin bilişsel, psikomotor ve oyun performansı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarının sonucunda; spor eğitimi modeli ile eğitim alan öğrenciler ile diğer öğrencilerin arasında bilişsel açıdan bir fark olmadığı, psikomotor öğrenme açısından şut ve pas becerilerinin gelişiminde iki grup arasında fark olduğu, ancak bu farkın genel oyun performanslarına yansımadağı ve genel olarak spor eğitimi modeli kullanılan öğrenciler ile diğer öğrencilerin futbol öğrenimlerinde, bilişsel, psikomotor ve oyun performansı açısından kayda değer bir gelişim farkının olmadığını tespit etmişlerdir.

2.1.6. Voleybol

Voleybol file ile bölünmüş bir oyun alanı üzerinde, iki takım tarafından oynanan bir spordur dalıdır. Voleybol oyununda amaç, topu filenin üzerinden geçirerek rakip takımın oyun alanına göndermek ve rakip takımında aynı amaca ulaşmasını engellemeye çalışmaktır. Her takım, kendi oyun alanı üzerinde topa, blokla temas hariç üç vuruş yapma hakkına sahiptir. Top, oyuna servis atışı ile sokulur. Rally; topun, oyun alanına temas etmesi, oyun dışı olması veya takımlardan birinin hata yapmasına kadar devam eder. Voleybolda bir rally kazanan takım bir sayı kazanır (Rally sayı sistemi). Servis karşılayan takım rallyi kazandığında, bir sayı ve servis kullanma hakkı kazanır. Servis kullanma hakkını kazanan takımın oyuncuları saat yönünde bir pozisyon dönerler (Federation Internationale De Volleyball [FIVB], 2013a).

Voleybol dünyadaki en başarılı, en popüler ve en eğlenceli spor dallarından biridir. Hızlıdır, heyecanlıdır ve hareketleri aniden coşturucu ve heyecan vericidir. Bir rekabet sporu olan voleybol; en iyi yetenek, gayret, yaratıcılık ve estetiğin gösterilmesini sağlamaktadır (Türkiye Voleybol Federasyonu [TVF], 2013).

2.1.6.1. Voleybolun Tarihçesi

Voleybolun tarihçesi, “Voleybolun Dünya’da Gelişimi” ve “Voleybolun Türkiye’de Gelişimi” olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

2.1.6.1.1. Voleybolun Dünya’da Gelişimi

Azteklerin oynadıkları “Indiaca” ya da Ortaçağda İtalyanların oynadığı “Pollone” isimli oyunlar, voleybolun atası olarak bazı kaynaklarda kabul görmektedir (Kale, 2007). Voleybol, genç bir beden eğitimi öğretmeni olan William G. Morgan (1870-1942) tarafından “mintonette” adı altında 1895 yılında Amerika’da oynatılmaya başlanmıştır (FIVB, 2013a).

YMCA’nın (Young Men’s Christian Association) Springfield Kolejinde mezun olan Morgan, Genç Erkekler Hıristiyan Birliği’nin (YMCA) Holyoke (Massachusetts) şubesinde iş adamlarına beden eğitimi ve spor eğitimi vermeye başladı (FIVB, 2013a).

Buradaki çalışmaların çok sıkıcı geçtiğini görünce eğlendirici bir oyun meydana getirmeyi planladı. Çeşitli denemeler ve arayışlar sonucu tenis filesinin boyunu yükselterek 1,90-2,00m seviyelerine getirdi ve bir basketbol topunun iç lastiğini kullanarak herhangi bir alan belirlemeksizin ve oyuncu sayısı kısıtlaması olmaksızın oyunu oynatmaya başladı. Ancak top çok hafif ve yavaş olunca, basketbol topuyla denediler bu seferde çok ağır ve büyük oldu. Sonunda içi lastik dışı deri hafif özel bir topla oynamaya başladılar. Morgan, Dr. Frank Wood ve John Lynch isimli arkadaşlarından bu yeni oyunla ilgili basit kurallar belirlemeleri için yardım istedi ve onların da tavsiyeleri doğrultusunda 10 basit kural belirleyerek oyunu oynatmaya devam etti (FIVB, 2013a).

1896 yılında YMCA’ nın Springfield Kolejinin düzenlediği bir organizasyonda, Morgan bu yeni oyunu tanıtmaya fırsatı buldu. Oyunu izleyenler arasında bulunan, Profesör Alfred T. Halstead, Morgan’ a oyunun isminin, topun havadaki hareketlerinden yola çıkarak “Volley Ball” olarak değiştirilmesini önerdi ve bu teklif Morgan tarafından Memnuniyetle kabul edildi. Aynı yıl, oyunun sunumu ve basit kuralları raporlaştırılarak, birinci baskı olarak yayımlandı. 1897 de daha geniş kapsamlı olmak üzere ikinci basım resmi el kitabının yayımlanması, bunu takip etti (FIVB, 2013a).

Tüm bu gelişmelerin ardından, voleybol Amerika’nın birçok eyaletinde YMCA’ nın da katkılarıyla yaygınlaşmaya başladı. Ülke sınırlarını aşarak yaygınlaşan voleybol ile ilk tanışan ülke 1900 yılında Kanada oldu. Ardından 1908 yılında Japonya ve Çin, 1910 yılında Filipinler ve sonrasında tüm dünya ülkeleri, voleybolla tanışmaya başladılar. 1916 yılında Voleybol Kuralları Rehber Kitabının da yayımlanması ile bu hızlı ilerleyiş daha da hızlanmış oldu. 1930’lu yıllara gelindiğinde artık voleybol tüm dünyada bilinen ve yaygın olarak, spor ve rekreasyon amaçlı oynanan bir oyun haline geldi (FIVB, 2013a).

Voleybol tarihindeki en önemli gelişmelerden birisi, FIVB (Federation International Volleyball) yani Uluslar Arası Voleybol Federasyonu'nun kurulması olmuştur. FIVB, 18-20 Nisan 1947 yılında, Belçika, Brezilya, Çekoslovakya, Mısır, Fransa, Hollanda, Macaristan, İtalya, Polonya, Portekiz, Romanya, Uruguay, Amerika Birleşik Devletleri ve Yugoslavya ülkelerinin katılımıyla, Fransız Paul Libaud başkanlığında, Paris şehrinde toplanılarak kurulmuştur. 14 ülke temsilcisinin oylaması sonucu, İlk federasyon başkanı Paul Libaud olmuştur. Tam 37 yıl süren federasyon başkanlığının ardından Libaud, 1984 yılında başkanlığı Meksikalı, Dr. Ruben Acosta'ya bırakmıştır (FIVB, 2013b).

İlk olarak, Erkekler Voleybol Dünya Şampiyonası, 1949 yılında organize edilmiş bunu, 1952 yılında organize edilen Kadınlar Voleybol Dünya Şampiyonası takip etmiştir. 1957 yılında voleybolun Olimpiyat oyunlarında yer alması kararlaştırıldı ve ilk olarak, 1964 Tokyo olimpiyat oyunlarında voleybol olimpiyat oyunlarındaki yerini almış oldu (FIVB, 2013b).

Günümüzde, voleybol, uluslararası arenada önemli bir yeri olan, tüm dünyada bilinen ve her kesim tarafından oynanan bir spor dalıdır.

2.1.6.1.2. Voleybolun Türkiye'de Gelişimi

Türkiye'de ilk olarak I. Dünya Savaşını izleyen mütareke günlerinde 1919- 1925 yıllarında oynanmaya başlayan voleybol, İstanbul'da YMCA müdürlüğü yapan Dr. Deaver adlı Amerikalı tarafından Türkiye'ye getirilmiştir. Derneğin Çarşıkapı'daki spor salonunda oynanmaya başlayan bu yeni oyun, kısa zamanda beden eğitimi öğretmenlerinin dikkatini çekmeyi başarmıştır (Karacabey ve Paşaoğlu, 2011). 1919 yılında Türkiye'ye giren voleybol ile ilgili ilk basılı yayın, yine YMCA derneğinin çalışmalarıyla 1921 yılında "Voleybol Nizamnamesi" adı altında yayımlanmıştır.

Aynı dönemlerde İstanbul Cağaloğlu'nda bulunan Erkek Muallim Mektebinde görev yapan ünlü spor adamı Selim Sırrı Tarcan, YMCA' da görüp oynadığı bu oyunun, bedensel yetenekleri geliştiren, eğlenceli ve temiz bir spor olduğunu söyleyerek, kendi öğrencilerine de öğretmeye başlamıştır. Bu sporu öğrenerek mezun olan öğrenciler, öğretmen olarak Türkiye'nin çeşitli bölgelerine dağılmış ve ülke genelinde voleybolun yaygın hale gelmesine önayak olmuşlardır (Tiryaki, 1999, Karacabey ve Paşaoğlu, 2011).

Hızla yaygınlaşmaya başlayan voleybol üniversitelerde de oynanmaya başladı. İlk olarak İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) ve Ankara Siyasi Bilgiler gibi üniversitelerde voleybol sporunun oynanmasıyla kulüpler de başlamış oldu. Kulüpleşme faaliyetleri neticesinde liglerin oluşması kaçınılmaz oldu ve bunu 1949 yılında organize edilen ilk Türkiye Voleybol Şampiyonası izledi. Voleybol ile yeni tanışan ve bu konuda birçok eksiği bulunan Türkiye, 1952 ve 1957 yılları arasında dış temaslarda bulunarak bu konudaki eksikliklerini gidermeye çalıştı ve ilk milli düzeyde resmi müsabakasını 1953 yılında Yugoslavya ile

oyladı. 1958 yılında Türkiye milli takımı ilk kez Avrupa Voleybol Şampiyonasına katıldı ve yine aynı yıl Türkiye Voleybol Federasyonu (TVF) Vahit Çolakoğlu başkanlığında kuruldu (Aracı, 2006; Karacabey ve Paşaoğlu, 2011; Vurat, 2000).

Federasyonun da kurulmasının ardından Türkiye’de voleybol sporunun gelişimi hızlanmış, ülke genelinde yaygın hale gelmiştir.

Günümüze gelindiğinde, Türkiye, Voleybol konusunda çok ileri seviyelerdedir. Gerek kulüpler bazında, gerek milli takım bazında Avrupa ve Dünya’da önemli başarıların altına imza atılmaktadır.

2.1.6.2. Voleybol Oyun Sahası

Dikdörtgen ve simetrik olmak zorunda olan voleybol oyun sahası; oyun alanını ve serbest bölgeyi içine almaktadır. Oyun alanı 18x9 m ölçülerindedir ve her yönde en az 3 m genişliğinde olan bir serbest bölge ile çevrilmiştir. Serbest oyun boşluğu ise yüzeyden ölçüldüğünde en az 7 m olmak zorunda ve her türlü engelden arındırılmış olmalıdır. FIVB tarafından organize edilen uluslararası düzeyde ve resmi müsabakalarda serbest alan bölgeleri ve serbest alan boşluğunun yüksekliği değişmektedir. Bu duruma göre bu tarz müsabakalarda serbest alan bölgeleri, kenar çizgilerden en az 5, dip çizgilerden ise en az 8 m genişliğinde olmalı ve serbest alan boşluğu ise zeminden ölçüldüğünde en az 12,5 m yüksekliğinde olmalıdır (TVF,2013).

Voleybol oynanacak zeminin genellikle tahta veya sentetik olması ve oyun alanının açık renkli olması tercih edilmektedir. Sahayı belirleyen çizgilerin beyaz renkte veya oyun alanının rengine zıt renkte olmasına genellikle dikkat edilmektedir. Oyun alanı ölçülerine dâhil olan çizgilerin genişliği 5 cm’ dir. Oyun alanı üzerindeki çizgiler; iki kenar ve iki dip çizgisi olmak üzere sınır çizgileri, oyun alanının tam ortasında bulunan orta çizgi, her iki oyun alanında da bulunan orta çizgiden 3 m mesafede bulunan hücum çizgileridir. Ayrıca bu hücum çizgilerinden oyun alanının dışına doğru uzanan beş tane 15 cm boyunda aralarındaki mesafe 20 cm olan kesik çizgiler mevcuttur. Bu çizgilerin sonundan kenar çizginin paralelinde uzanan kesik çizgiler de koçun çalışma alanı sınırlarını belirlemektedir (TVF,2013).

Voleybol oyun sahası içerisinde, gerek oyun alanında gerek oyun alanının dışında kalan bölümlerde bazı bölge ve sahalar vardır. Bunlar (TVF,2013);

Ön Bölge; orta çizgi ile hücum çizgisi arasında kalan bölgeye denilmektedir.

Servis Bölgesi; her bir dip çizginin gerisinde 9 m genişliğindeki alandır. Bu bölgenin yan sınırları kenar çizgilerin devamından dışarıya doğru 20 cm boyunda uzanan çizgiler belirler.

Oyuncu değiştirme bölgesi; her iki hücum çizgisinin yazı hakemi masasına kadar olan uzantısı ile sınırlıdır.

Libero Değişim Bölgesi; serbest bölgenin, takım sıraları tarafındaki bir bölümü olup, hücum çizgisi uzantısından dip çizgiye kadar olan alanla sınırlandırılmıştır.

Isınma sahası; yaklaşık 3x3 m boyutlarında, serbest bölgenin dışında ve oturma sıralarının bulunduğu taraftaki köşelerde yer alır.

Ceza sahası; Yaklaşık 1x1 m boyutlarında olan ve 2 sandalye bulundurulan her bir dip çizgi uzantısının dışında olacak şekilde, kontrol sahası içinde yer almakta ve 5 cm genişliğinde kırmızı bir çizgiyle sınırlandırılmaktadır.

Bir voleybol sahasında oyunun oynatılabilmesi için ısının en az 10° C derece olması ve aydınlık seviyesinin de, yüzeyden bir metre mesafeden ölçüldüğünde 1000 ile 1500 lux arasında olması gerekmektedir. FIVB organizasyonlarında ısının en az 16° C en fazla ise 25° C olma şartı aranmaktadır (TVF,2013).

2.1.6.3. Voleybol Oyununda Kullanılan Malzemeler

Voleybol oyununda olmazsa olmaz malzemelerin başında file gelmektedir. File; 1 m genişliğinde, 9.50 ila 10 m uzunluğundadır ve 10 cm lik karelerden oluşan siyah iplerden yapılmıştır. Filenin üst kısmında 7 cm genişliğinde, iki kat beyaz çadır bezinden yapılmış yatay bir bant file boyunca dikilmiş alt kısımda ise aynı şekilde 5 cm genişliğinde bir bant bulunmaktadır. İki adet de 5 cm genişliğinde kenar çizgilerin üzerinde yer alacak şekilde fileye düşey olarak bağlanmaktadır. File, düşey olarak orta çizginin üstünde yer alır ve oyun alanının ortasından ölçülmek suretiyle, erkekler için 2.43 m, bayanlar için 2.24 m yüksekliğindedir (TVF,2013).

1.80 m uzunluğunda ve 10 mm çapında, fiberglas veya benzeri bir maddeden yapılmış esnek çubuklar olan antenler, filenin her yan bandının dış tarafına bağlanmaktadır. Antenlerin her birinin 80 cm' lik üst kısımları filenin üzerinde devam eder ve bu kısımlar zıt renklerle, tercihen kırmızı ve beyaz renkte 10 cm lik şeritler halinde işaretlenir. Antenler filenin bir parçası sayılır ve geçiş boşluğunun yan sınırlarını belirlerler (TVF,2013).

Filenin bağlandığı 2.55 m yüksekliğindeki düzgün ve yuvarlak olan direkler, yan çizgilerden dışarıya doğru 0.50 m ile 1.00 m uzaklığa yerleştirilirler ve tercihen ayarlanabilir olmalıdırlar (TVF,2013).

Direkler, file ve antenler voleybol oynanması için gerekli altyapıyı sağlamaktadır ancak top asli unsurdur. Voleybolda kullanılan toplar, öncelikle FIVB standartlarına uygun olmak zorundadırlar. Bu standartlara göre top; içinde lastik veya benzeri bir maddeden bir kesenin bulunduğu esnek deri ya da sentetik deriden yapılmış ve küresel olmalı, çevresi 65-67 cm, ağırlığı 260-280 gr aralığında ve iç basıncı 0.30 - 0.325 kg/cm² olmak zorundadır (TVF,2013).

2.1.6.4. Voleybol Oyununun Genel Yapısı

Voleybol bir takım sporudur. Dolayısıyla Müsabakalar iki takımın karşılıklı mücadelesini içermektedir. Bir voleybol müsabakasında takımlar, 6 as 6 yedek olmak üzere 12 oyuncudan oluşmaktadır. Ayrıca 1 Koç, maksimum 2 yardımcı koç ve tıbbi kadro takımların oyuncu dışındaki unsurlarıdır. Koç takımın lideridir. Ayrıca oyuncular arasından koç tarafından seçilmiş bir takım kaptanı da oyun içerisinde arkadaşlarında liderlik yapmaktadır.

Oyuncuların, voleybol müsabakalarında kullandıkları malzemeler, 1'den 20' ye kadar numaralandırılmış olmak koşuluyla forma, şort, çorap ve spor ayakkabısıdır.

Voleybol setler üzerinden oynanan bir spor dalı olması nedeni ile setlerde üstünlük kazanan takım galip ilan edilmektedir. 5 set üzerinden oynanan voleybol müsabakalarında 5 setin 3'ünü kazanan takım müsabakanın galibi olmaktadır. 2 – 2 lik eşitlik durumlarında 15 sayı üzerinden oynanan netice setinde galip takım belirlenmektedir.

Voleybolda netice seti hariç bütün setler 25 sayı üzerinden oynanmaktadır. 25 sayıya ulaşan takım seti kazanır ancak setlerde 24-24 'lük eşitlik söz konusu olduğu durumlarda, set, iki sayılık farka ulaşana kadar devam ettirilir. Aynı durum netice setinde 14-14'lük skor için de geçerlidir.

Takımlar üç durumda sayı kazanabilmektedirler. Bir takım, topu başarıyla rakibin oyun alanının zeminine temas ettirdiği durumlarda, rakip takımın bir hata yaptığı durumlarda ve rakip takımın bir ihtar aldığı durumlarda 1 sayı kazanır. Hata; bir takımın, kurallara aykırı bir oyun hareketi yapması veya bu kuralları başka bir şekilde ihlal etmesidir.

Oyun alanı oyuncuların bulunmaları gereken pozisyonlara göre numaralandırılır. Buna göre; Filenin önünde bulunan üç oyuncu, ön hat oyuncusudur ve 4 (ön-sol), 3 (ön-orta), 2 (ön-sağ) numaralı pozisyonlarda dururlar. Diğer üç oyuncu geri hat oyuncusudur ve 5 (geri-sol), 6 (geri -orta), 1 (geri-sağ) numaralı pozisyonlarda dururlar. Her setin başlamasından önce koç kendi takımının başlangıç dizilişini, pozisyon kâğıdında göstermelidir.

Voleybol oyunundaki özelliklerden biriside oyuncular pozisyonlarına göre bir tur dönüş yapmalarıdır. Bu dönüş sırası, takımın başlangıç dizilişiyle belirlenir ve set boyunca servis sırası ve oyuncuların pozisyonları bu diziliş sırasına göre hakemler tarafından kontrol edilir. Servis atma hakkını kazanan takımın oyuncuları, saat yelkovanı yönünde bir pozisyon dönerler.

Oyun içerisinde, bir takımın gelen topu geri göndermek için üç vuruş (blok temasına ilaveten) yapma hakkı vardır. Bir oyuncunun, top ile yaptığı her temas, bir vuruş olarak kabul edilir ve oyuncu art arda iki defa topa vuramaz.

Voleybolda her set için bit takımın iki mola talep etme hakkı vardır. Ayrıca netice seti hariç diğer tüm setlerde, maçı önde götüreren takım 8 ve 16'ncı sayılara ulaştığında 60'ar saniyelik iki ek "Teknik Mola" otomatik olarak uygulanır.

Voleybolda oyuncu değişikliği, libero veya liberonun yer değiştirdiği oyuncudan başka bir oyuncunun yazı hakemi tarafından kaydedildikten sonra, o anda oyun alanını terk etmesi gereken bir başka oyuncunun pozisyonuna geçmek için oyuna girme hareketidir. Oyuncu değişikliğinin sayısal sınırlaması řu şekildedir; Başlangıç dizilişinde yer alan bir oyuncu, bir sette yalnız bir defa oyundan çıkabilir ve bir sette yalnız bir defa sadece diziliş pozisyonunda önceki kendi yerine girebilir. Bir yedek oyuncu ise başlangıç dizilişindeki bir oyuncunun yerine bir sette bir defa girebilir ve sadece aynı başlangıç oyuncusuyla yer değiştirebilir.

Her takımın, müsabaka cetveline kayıt edilen oyuncu listesinden en fazla iki oyuncusunu özel savunma oyuncusu "libero" olarak belirleme hakkı vardır. Oyun alanında sadece bir libero bulunabilir. Libero geri hatta görev yapabilir, file üst kenar seviyesindeki hiçbir topa hücum vuruşu yapamaz, servis atamaz ve oyuna giriş çıkışı oyuncu değişikliği olarak kaydedilmez.

Oyunun genel yapısı içerisinde yer alan bu kaidelerin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için voleybolda hakemler önemli görevler üstlenmektedirler. Görevlerine göre hakemler dört gruba ayrılmıştır. Bunlar; başhakem, yardımcı hakem, yazı ve skor hakemi ve çizgi hakemleridirler.

Başhakem; filenin dış tarafında ve yazı hakeminin karşısında konuşlandırılan bir hakem sandalyesinde ayakta durarak görevlerini yerine getirir. Bakış hizası, file üst kenar seviyesinin yaklaşık 50 cm yukarısında olmalıdır.

Yardımcı hakem; başhakemin karşı tarafındaki direğin yakınında ve onunla yüz yüze gelecek şekilde, ayakta, oyun alanının dışında görevlerini yerine getirir.

Yazı hakemi, başhakemin karşısında ve onunla yüz yüze gelecek şekilde, yazı masasında oturarak görevlerini yerine getirir.

Skor hakemi; masada yazı hakeminin yanında oturarak görevlerini yerine getirir.

Çizgi hakemleri; eğer sadece iki çizgi hakemi kullanılıyorsa, oyun alanının, baş ve yardımcı hakemlerin sağ elleri tarafındaki köşelerinde ve bu köşelerden 1 ila 2 metre uzaklıkta, ayakta dururlar. FIVB organizasyonlarında uluslararası ve resmi müsabakalarda dört çizgi hakemi bulunması zorunludur.

Yukarıda belirtilen birbirine bağlı çok önemli birçok unsur ve bunların mükemmel etkileşiminden oluşan voleybolralli oyunları arasında çok özel bir yere sahiptir. Kuralların iyi bilinmesi, oyunun kalitesini her açıdan arttırmaktadır. Kuralların iyi bilinmesi, Koçların daha iyi takım çalışmaları ve taktikler üretmesine, oyuncuların da yeteneklerini tam olarak göstermelerine olanak sağlamaktadır. Kurallar arasındaki ilişkilerin bilinmesi ise hakemlerin daha doğru kararlar verebilmelerini kolaylaştırmaktadır (TVF,2013).

2.1.6.5. Voleybol Öğretimi ve Kullanılan Temel Teknikler

Voleybol; her yaştan geniş kitleler tarafından açık veya kapalı alanlarda rahatlıkla oynanılabilen, sportif özellikleri bakımından insanları fiziksel olarak istenilen niteliğe ulaştırabilen, teknik, taktik ve zekâ gerektiren fonksiyonları ile yardımlaşmayı, birlikte hareket edebilmeyi yani paylaşımcılığı aşıl原因an bir spor dalıdır. Voleybol, insanların özgüven ve cesaret duygularının geliştirilmesinin yanı sıra onları, planlı, programlı ve disiplinli bir çalışma içine sevk eder, karar verebilme becerilerini geliştirir ve sosyalleşmelerini sağlar (Aracı,2006).

Voleybolun en önemli özelliklerinden birisi, birbirlerini izleyen değişik ve çeşitli oyun durumlarında kullanılan tekniklerin değişiklikleri ve bu hızlı değişikliklerin birbirleri ile uyumlu olarak bütünleşmesidir. Oyun karmaşık yapısı ve izleyiciye önce şaşırtıcı gibi görünmesine rağmen, oyunda birbirini izleyen teknik hareketler ve bu hareketlerin bir sonuca ulaşması rastlantı değildir (Fröhler, 1999). Diğer popüler spor türleri ile karşılaştırıldığında, voleybol oyununun farklılığı göze çarpmaktadır. Örneğin, voleybolda takımların topu uzun süre alıkoyma olanakları yoktur veya kaybedilen topun savaşarak tekrar geri alınması gibi bir durum söz konusu değildir. Bundan dolayı oyuncuların topa yapacakları temaların kalitesi, başarıyı veya başarısızlığı belirleyen en önemli faktörlerin başındadır (Morpa, 2005).

Voleybol oyun kurallarına uygun olarak zaman içerisinde top ile ya da topsuz olmak üzere birçok teknik geliştirilmiştir. Oyun kalitesinin artması için bu tekniklerin en uygun formda öğretilmesi ve iyi uygulanması azami önem taşımaktadır.

Voleybol sporunun içinde olan ve bunun sonucunda voleybol öğretimini de büyük ölçüde ilgilendiren temel teknikler top ile yapılan (Parmak Pas, Manşet, Servis, Smaç, Plase) ve topsuz yapılan teknikler (Blok, Plonjon, Dublaj) olarak iki bölümde incelenmektedir (Kale,2007). Bu tekniklerin de oyun içerisinde uygulanmasını kolaylaştıran duruş pozisyonları bulunmakta ve bu duruş pozisyonları yüksek, orta ve alçak duruş pozisyonları olarak ele alınmaktadır (Morpa, 2005). Ayrıca Voleybol oyun alanı içerisinde, oyuncuların oyunun akışı ve topun geliş yönüne göre yaptıkları yer değişikliklerine deplase adı verilmektedir. Deplaseler; öne-geriye düz koşular, öne-geriye, sağa – sola kayma adımları ve Çapraz adımlar olarak çeşitlendirilmektedirler. Bu duruş pozisyonları ve deplaselerin öğretilmesi, temel tekniklerin öğretiminde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir.

Voleybolun öğrenilmesi için bilinmesi gereken temel tekniklerden bazıları, aşağıda başlıklar altında incelenmektedir:

2.1.6.5.1. Parmak Pas

Parmak pas, topun istenilen noktaya atılması için, parmakların, ellerin, kolların ve tüm vücudun harekete dâhil edilmesi ile uygulanan bir tekniktir (Aracı, 2006). Voleybolda en sık kullanılan ve topun istenilen bölgeye en etkili bir biçimde aktarılmasını sağlayan teknik olma özelliğine sahiptir (Orkunoğlu, 1997).

Pasın oluşumunda, ayakların, dizlerin, gövdenin, dirseklerin, bileklerin, ellerin ve parmakların uyum içerisinde hareket ettirilmelerinin sağlanması ve doğru pozisyonun alınması çok önemlidir.

Parmak pas tek bir hareket gibi görünse de oyun içerisindeki uygulanış biçimlerine göre belli sınıflandırmaları vardır. Bunlar (Aracı, 2006);

Topun ulaştırılması istenilen mesafeye göre; Uzun ve Kısa Parmak Pas.

Topun havada çizdiği yörüngeye göre; Yüksek, Orta Yüksek, Alçak, Kısa, Jet ve Yatık Parmak Pas.

Topun gönderildiği yöne göre; Öne, Geriye ve Yana Parmak Pas.

Hareketin uygulanış şekillerine göre; Durarak, Hareket Halinde, Hareket Sonrası ve Sıçrayarak Parmak Pas çeşitleridir.

Bu sınıflamalar, hareketin ortaya konulması bakımından birtakım farklılıklar doğursa da, parmak pas tekniğinde uygulanması gereken temel prensipler hepsinde aynıdır.

2.1.6.5.2. Manşet

Voleybolda öğrenilmesi ve uygulanması en kolay olan, genellikle servis ve smaç gibi şiddeti yüksek atışların karşılanması ve daha çok baş seviyesinden aşağıda gelen toplara müdahale edebilmek için her iki kolun manşet kısımlarıyla yapılan bir vuruş tekniğidir (Aracı,2006; Viera ve Ferguson, 1989). Kolun manşet kısmı, bileklerden dirseklere kadar olan kolun iç yüzeyidir.

Manşet tekniğinde de vücudun pozisyonu, iki elin bir araya getirilmesi, dirseklerin gergin olması ve vuruşun uygulanması gibi hareketin doğru yapılmasını sağlayan prensipler bulunmaktadır. Bu prensiplerin detayları ile öğrenilmesi ve doğru uygulanması hareketin kalitesini arttıran en önemli etkenlerdendir.

Manşet tekniği, topun hedefe gitme süresine göre, yüksek, yatık ve kurşun manşet olarak sınıflandırılmaktadır. Topun aktarılacağı yön ise vuruş biçimine ve kolların tutuş açısına göre değişebilmektedir. Topun geliş biçimine göre de farklı pozisyonlar alınarak manşet tekniği uygulanmaktadır. Buna göre, alçak, normal ve yüksek pozisyon alınarak manşet tekniği uygulanabilmekte ayrıca sağa ve sola doğru gelen toplarda ise yana veya çapraz geniş adımla pozisyon alınarak manşet tekniği uygulanmaktadır (Aracı, 2006).

2.1.6.5.3. Servis

Servis; topun, geri hattın sağındaki 1 numaralı bölgede bulunan oyuncu tarafından dip çizginin gerisinden, tek uzuvla ve tek vuruşla oyuna sokulmasıdır. Servis atılan bölgeye servis bölgesi denilmektedir.

Servis tekniği, alttan atılan servisler ve üstten atılan servisler olmak üzere iki grupta incelenmektedir.

Alttan atılan servisler kendi arasında, önden atılan ve yandan atılan servisler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Üstten atılan servisler ise kullanılan servisteki duruş pozisyonu, vuruş şekli v.s. gibi durumlar doğrultusunda çeşitlilik arz etmektedir. Üstten atılan servislerin en yaygın kullanılanları; tenis servis, Japon (floating) yüzen servis, smaç servistir (Aracı, 2006). Bunların yanı sıra amerikan servis, balans servis, balansiye servis ve kelebek servis kullanılan servis çeşitlerindedir.

Servis ulaştırılması istenilen mesafeye göre de kesik ve derin servis olarak adlandırılmaktadır.

2.1.6.5.4. Smaç

Voleybol'da izleyicileri en fazla cezbeden, oyunu daha heyecanlı ve gösterişli kılan smaç; topa sert bir vuruş yaparak rakip oyun alanına hızlıca topun gönderilmesini sağlayan sayı almak için kullanılan en etkili hücum tekniğidir (Aracı, 2006). Genellikle ön hat oyuncularından file yüksekliğini aşan seviyelerden sıçrayarak tek el vuruşu ile yapılan smaç tekniği (Viera ve Ferguson, 1989); blok üstü, çapraz ve paralel smaç gibi vuruş şekline ve topun gönderilmek istendiği bölgeye göre çeşitlik göstermektedir.

Smaç hareketinin mekanik olarak uygulandığı ancak hareketin vuruş ile nihayetlenmesi aşamasında değişiklik gösteren plase ve smaç plase teknikleri de smaç tekniği içerisinde ele alınabilmektedir (Vurat, 2000).

Smaç tekniğinde hareketin en ideal ve en estetik formada ortaya konulabilmesi için birbirini izleyen hareket aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamaların doğru öğrenilmesi ve uygulanabilmesi hareketin verimliliğini arttıracak en önemli etkidir. Adımlama, sıçrama, zamanlama, vuruş ve bitiriş aşamaları, smaç tekniğini oluşturan ve bir bütün olarak en ideal ve en estetik formada ortaya konması sağlayan önemli detaylardır.

2.1.6.5.5. Blok

Blok, voleybolda ön hat oyuncularından tarafından file yüksekliğinin üzerinde yapılan etkili savunma tekniğidir. Genellikle iki el kullanılarak hücum oyuncusunun vuruş açısını kapatmak suretiyle yapılan, tek, iki ve üç oyuncunun aynı anda da yapabildikleri özellikle smaç tekniğini engellemek amacıyla kullanılan en önemli tekniklerdendir.

Kurallar gereği blokla topa temas etmek bir vuruş olarak ele alınmaz ve takımın üç vuruş hakkına dâhil değildir. Blok yapan oyuncularla topa ikinci defa vuruş yapabilirler. Blok, voleybolda bir oyuncunun topa ikinci kez vuruş yapabildiği istisna bir tekniktir (Aracı, 2006).

Blok tekniğinde oyuncular, blok yapacakları bölgeye doğru yaklaşmak için, yana adım alma, çapraz adım alma ve smaç adımı gibi adımlama hareketlerini kullanmaktadırlar (Aracı, 2006).

Blok tekniği, aktif ve pasif blok olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aktif blok, oyuncunun topu direk rakip sahaya yönlendirdiği, pasif blok ise oyuncunun topu kendi takım arkadaşlarına doğru yönlendirmesi amacıyla topa temas ettiği blok tipidir.

2.1.6.5.6. Plonjon

Plonjon, oyuncuların kendilerinden uzak noktalara düşmekte olan topa adımlama yuvarlanma veya benzeri düşme hareketleriyle acil olarak müdahale etmek ve tekrar oyuna kazandırmak amacıyla kullanılan tekniktir (Orkunoğlu, 1997). Topun düşmekte olduğu yöne göre, öne veya yanlara doğru plonjon çeşitleri bulunmaktadır. Yapıldığı yönlere doğru hareket farklı şekillerde yapılabilmektedir (Aracı, 2006).

2.1.6.6. Voleybol Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Voleybol öğretimi ile ilgili olarak yapılmış olan yurtdışı ve yurtiçi çalışmalardan bazıları kronolojik olarak aşağıdaki bölümlerde ele alınmaktadır.

2.1.6.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gary ve O'sullivan (1999), Beden eğitiminin ABD'deki lise öğrencileri nazarında anlamlı bir hale getirilmesi amacıyla kültürel çalışma birimlerinin gelişimi üzerine raporlar sunmuşlar ve beden eğitiminin lise öğrencileri nazarında anlamlı bir hale getirilmesi konulu bir çalışma yapmışlardır. 20 günlük bir voleybol ünitesinde kültürel birim yaklaşımını kullanarak, Kültürel çalışma birimlerinin tanımını, sosyal hususlar ile beden eğitiminin alakasını tespit etmeye çalışmışlardır.

Dyson (2001), genel olarak ilköğretim beden eğitimi programlarında işbirlikli öğrenmeyi incelemiştir ve işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin voleybol ve basketbol becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığı, sosyal yönden öğrencileri geliştirdiği, öğretmen ve öğrenciler üzerinde birçok yararının olduğu sonuçlarına vararak işbirlikli öğrenme modelinin güçlü bir öğretim biçimi olduğu görüşünü savunmuştur.

Bob ve Dan (2005), Voleybolun doğası gereği zor bir oyun olduğundan ve oyuncuların topu istedikleri noktaya atmakta zorluk yaşayabildiklerinden bahsetmişler, bu yüzden oyuncuların genelde pasif olarak dikildikleri ve çok az aktivite gerçekleştirebildiklerini, bunun da oyunun yavaş ve sıkıcı bir hal almasına yol açtığını vurgulamışlardır. Değiştirilmiş oyun ile voleybolu basitleştirmek konulu çalışmalarında bu olumsuzlukların önüne geçebilmek, beden eğitimi derslerinde voleybol öğretiminin güçlüğünü azaltmak adına, oyuna yönelik temel becerileri ve başarıyı arttırabileceğine inandıkları bazı aktiviteler önermiş ve bu aktivitelerini bu çalışmada tartışmışlardır.

Pereira, Mesquita ve Graça (2010), gençlere voleybol eğitimi verilmesinde, eğitimsel süreç hakkında daha derin bilgiye erişebilmek amacıyla gençlere voleybol eğitiminin verildiği ortamlarla alakalı içerik ve bilginin doğası konulu bir araştırma yapmışlardır. Çalışma sonunda elde ettikleri sonuçlar göstermiştir ki antrenörler, voleybol eğitim etkinliklerine iki içeriğin eklenmesi gerekliliğinden bahsetmektedirler. Bunlardan birincisi; biyomekanik olarak verimli elemanlara odaklanan moleküler bir yaklaşımı takip eden bir yetenek etkinliği, ikincisi ise; değiştirilmiş oyunlar ve yarışmalar kullanarak teknik becerilerin oyunlara entegrasyonunu sağlayan bir oyun etkinliğidir. Bütün voleybol içeriği antrenörlerin yönergeleri ve teknikleri üzerine bina edilmiş durumda iken, aynı durum bireysel taktik ve takım taktiği yönergeleri için geçerli değildir. Teknik bakış açısının baskınlığı gençlere antrenörlük ederken antrenörlerin eğitimsel yaklaşımlarını derinleştirmeleri ve geliştirmeleri gereğini göstermiştir.

Roşca (2011), mültimedya teknolojisi tabanlı bir yazılımın bir videoda gösterilen gerçek görüntüleri kullanılarak motor aktivitelerin öğrenimindeki etkisini araştırmak amacıyla, voleybol tekniklerini öğrenmede mültimedyanın etkisini incelemiştir. Zaman farklılıklarını yansıtan gösterge açısından mültimedya teknolojisinden faydalanılarak öğretimin yapıldığı grubun, motor beceriler bakımından daha iyi bir kapasiteye ulaştığı sonucuna varmıştır. Buna paralel olarak bilişsel açıdan da bilginin elde edilmesi kapasitesi bakımından verilerin aynı grup lehine anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Çalışmasının sonucunda; Mültimedya teknolojisi kullanımının, öğrencileri hareketleri ezberlemeye yönelterek öğrenmenin gerçekleşmesinde fayda sağladığını savunmuştur.

Cho, Rtchards, Blankenship, Smith ve Templin (2012), Hizmet içi beden eğitimcileri tarafından verilen spor eğitimi modeli sezonunda, voleybol oynayan öğrencilerin motor yetenek gelişimlerini incelemişler ve sonuç olarak spor eğitimi modeli ile sezon içinde

voleybol oynayan öğrencilerin motor yetenek gelişimlerinin pozitif yönde arttığını tespit etmişlerdir.

Sinelnikov (2012), spor eğitimi modeli sezonunda voleybol öğretiminin iPad kullanılarak yapılmasının, 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, “Spor eğitimi sezonunda iPad kullanmak” isimli bir çalışma yapmıştır. 20 derslik bir eğitim süreci boyunca iPad kullanımının oyun stratejisi, kurallar ve yetenek uzmanlığı açısından etkileri üzerine yorumlar yapmış ve iPad’in ısınma koçluğu, takım koçluğu, menajerlik ve spor kurul temsilciliği gibi rollerde öğrenciler tarafından kullanılmasının olumlu yönde etkili sonuçlar doğurduğunu başlıklar altında ele almıştır.

Shuqing ve Donliang (2013), “Voleybol öğretme yeteneğini değerlendirmek için karmaşık ve etraflı bir sistem” isimli çalışmalarında, voleybolun eğitim yeteneğinin birçok faktöre dayandığından, bunu tarafsız ve adil bir şekilde değerlendirmenin çok zor olduğundan bahsetmişler, voleybol sporunun eğitim yeteneğinin değerlendirilmesini bazı hususlara dayandırmışlardır. Bu hususlar; öğrencilerin akademik başarıları, öğrencilerin öğretmenler hakkındaki değerlendirmeleri ve tamamlanmış projelerin durumudur. Bütün değerlendirme metotlarının bazı subjektif faktörler tarafından etkilendiğini savunarak çalışmalarındaki araştırılmış bilgilere ve literatür taramalarına dayanan matematik istatistikleri metodu kullanılmasının, karmaşık bir model öneren böyle bir değerlendirme sisteminde voleybol öğretme yeteneğini etraflı matematiksel teoriler üzerinde tasarlayıp geliştirmesini sağladığını savunmuşlardır. Değerlendirme hesaplamaları örneği ile değerlendirme sisteminin güvenilirliği ve tarafsızlığının, sağlıklı bir değerlendirmenin yapılabilmesine olanak sağlamasında çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Al- Haliq, Khasawneh ve Al-Akor (2013), temel voleybol yeteneklerini öğrenmenin üzerine mental eğitim programlarının, servis kullanmak, pozisyon almak ve top karşılamak üzerine etkisini anlayabilmek amacıyla, “Temel voleybol yeteneklerini öğrenmenin üzerine mental eğitim programlarının etkisi” konulu bir çalışma yapmışlardır. Sonuç olarak, mental eğitim programının, temel voleybol yeteneklerinin kazanılmasına olumlu yönde etki ettiğini tespit etmişler ve mental eğitimin, öğretim birimlerinde kullanılmasının gerekli olduğunu tavsiye etmişlerdir.

2.1.6.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Fişekçioğlu (1991), lise beden eğitimi derslerinde voleybol öğretiminin yeri ve önemi konulu çalışmasında, beden eğitimi ve sporda voleybol eğitiminin yeri ve önemi, liselerdeki ders programlarında voleybol eğitiminin sorunları, genel ve özel amaçları, hedef ve davranışların gerçekleşme seviyeleri, okul yöneticileri ile beden eğitimi öğretmenleri, diğer branş öğretmenlerinin ve öğrencilerin sunulan voleybol eğitiminden ne alıp almadıkları gibi

konuları incelemiştir. Çalışmanın sonunda, voleybolla ilgili amaçların I,II, ve III. sınıflarda hedef davranışlara dönüştürülemediği, Liselerde voleybol sporuna gereken ilginin verilmediği, sunulan voleybol eğitimi için okullarda gerekli tesis, araç-gerecin yeterli olmadığı, Okul ve kulüplerin birbirlerini desteklemedikleri ve aralarındaki işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Mirzeoğlu (2000), yapılanmacı öğrenme etkinliklerinin voleybolda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) alanlardaki erişim düzeylerine etkisini belirleyebilmek amacı ile voleybol dersindeki davranışların öğreniminde yapılanmacı öğrenme etkinliklerinin öğrenci erişimi düzeyine etkisi konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin voleybol dersine karşı olan tutumlarında yapılanmacı öğrenme etkinlikleri ve geleneksel bütün sınıf öğretimi veya öğretmen merkezli yaklaşımlarının aynı etkiyi yarattığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde her iki yaklaşımda, öğrencilerin voleybolu oluşturan temel becerilerdeki performanslarında, zamana bağlı olarak anlamlı bir artış sağlandığı görülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşımın, parmak pas ve blok becerilerinde diğer yaklaşımlara göre olumlu yönde daha yüksek seviyede gelişme sağladığı, diğer becerilerde ise her iki yaklaşım arasında gelişim açısından bir farkın bulunmadığı savunulmuştur. Bilişsel alan erişim değerleri açısından da yaklaşımların gelişme sağladığı ancak aralarında fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Tosun (2003), İlköğretim okulları II. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersi öğretiminde kullanılan gösteri yöntemi ile alıştırmaya yöntemlerinin karşılaştırılması konulu çalışmasında, beden eğitimi dersinde uygulanan alıştırmaya yöntemi ile gösteri yöntemlerinin hangisinin daha etkili olduğunu, voleybolda tenis servis atma tekniğinin öğretilmesi temelinde, araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, gösteri yöntemi ile ders yapan öğrencilerin tüm kademelerde, alıştırmaya yöntemi ile ders yapanlara göre daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin de bu iki yöntem ile ilgili görüşlerine başvurulduğunda, gösteri yönteminin alıştırmaya yöntemine göre çok daha etkili bir yöntem olduğunu savundukları görülmüştür.

İlhan, Mirzeoğlu, Aktaş ve Demir (2005) çoklu zekâ uygulamaları doğrultusunda işlenen cimnastik ve voleybol ünitelerinin öğrencilerin bilişsel ve devinişsel yönden gelişimlerine olan etkisi konulu çalışmalarında, çoklu zekâ uygulamaları doğrultusunda işlenen beden eğitimi ve spor derslerinin (cimnastik ve voleybol üniteleri), klasik yöntem (komut yöntemi) kıyasla etkililiğini ortaya çıkarmayı amaç edinmişlerdir. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin bilişsel ve devinişsel alandaki gelişimleri açısından, çoklu zekâ kuramı ve klasik yöntem kullanılarak yapılan uygulamaların her ikisinde de ilerleme kaydettikleri gözlemlenmiş, aralarındaki gelişim farkına bakıldığında ise jimnastik ünitesindeki geriye takla becerisi hariç, aralarında,

öğrencilerin bilişsel ve devinişsel gelişim seviyeleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Abakay (2008), İlköğretim ikinci kademe yedinci sınıf beden eğitimi ve spor dersinin uygulanmasında aktif öğrenme ile klasik öğrenme yöntemlerinin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması konulu çalışmasında, voleybol konusunun öğretiminde aktif öğrenme yönteminin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; Aktif öğrenme ve klasik öğretim yöntemlerinin her ikisinin de öğrencilerde başarıyı arttırdığı görülmüş, ancak bu artışının, aktif öğrenme yöntemi ile ders alan öğrencilerde, klasik yöntemle ders alanlara oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aktif öğrenme yönteminin beden eğitimi öğretiminde klasik öğretim yöntemlerine göre daha fazla başarı sağladığı görüşüne varılmıştır.

Göcek (2009), Bilgisayar destekli öğretimin voleybol ünitesinin öğrenimi üzerine etkisini incelemiş ve geleneksel öğretim yöntemi ile bilgisayar destekli öğretim yönteminin karşılaştırılmasında iki yöntemde öğrencilerin bilişsel alan gelişimlerinde birbirlerinden farklı sonuçlar doğurmadığını tespit etmiştir. Ancak, öğrencilerin duyuşsal alan gelişimleri göz önüne alındığında, bilgisayar destekli öğretim yönteminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Devinişsel alanla ilgili gelişime bakıldığında ise parmak pas, manşet pas, tenis servis ve smaç becerilerinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2011) yaptığı çalışmada; voleybolcuların teknik becerilerinin tespit edilmesi için kullanılan voleybol becerilerine ilişkin, dereceleme ölçeğinden elde edilen ölçmelerin, klasik test kuramı ve genellenebilirlik kuramına dayalı olarak belirlenen güvenilirlik katsayılarının düzeylerini saptamış ve birbirleriyle karşılaştırmıştır. Elde ettiği sonuçlara göre; voleybol becerilerine ilişkin dereceleme ölçeğinde aynı ölçme durumu için klasik test kuramının ve genellenebilirlik kuramının çok değişkenli modelle elde edilen güvenilirlik katsayılarının birbirlerine uyumlu sonuçlar ürettiği görülmüştür. Çalışmada ayrıca, voleybol becerilerine ilişkin dereceleme ölçeğinin güvenilir bir ölçek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelen (2012), spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişidüzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada, spor eğitimi modelinin, öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal alana ait erişi düzeylerini doğrudan öğrenme modeline göre daha olumlu yönde geliştirdiği, psikomotor alana ait becerilerin tümündeki erişi düzeylerinin geliş açısından ise doğrudan öğrenme modelinin, spor eğitimi modeline göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, spor eğitimi modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin, oyunculuk dışında aldıkları görevler ve uygulanan model ile ilgili görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu belirlenmiştir.

Koshki (2013) yaptığı araştırmada, voleybolda servis ve manşet becerilerinin öğretiminde sözel, görsel ve sözel+görsel geribildirim, başarıya olan etkisini incelemiş ve voleybolda servis ve manşet becerilerinin öğretiminde video ve öğretmen tarafından sağlanan sözel+görsel geribildirim, öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Genel olarak bakıldığında literatür taraması bölümü, altı ana başlıktan oluşmaktadır. Araştırmanın konusuna paralel olarak değinilmesi gereken tüm konulara, yurt içi ve yurtdışı kaynaklardan yararlanmak suretiyle ilgili literatür taranarak yer verilmeye çalışılmıştır.

Araştırma, temelde eğitim alanı ile ilgili olduğu için, ilk olarak “Eğitim, Öğretim ve Öğrenme” ana başlığı altında, ilgili konuların kendi içerisinde genelden özele doğru ele alınması uygun görülmüştür. İlk bölümde, eğitim öğretim ve öğrenme kavramları tanımlanmış, bu kavramların arasındaki ilişki açıklanmış ve her bir kavram ayrı ayrı incelenmiştir. Eğitim sürecinin temel amacı, eğitim türleri ve eğitim akımları eğitim kavramı içerisinde; Öğretim ve Öğrenmeye İlişkin ilkeler, öğretim ve öğrenme kuramları, öğretim ilkeleri, öğretim ve öğrenmeye yönelik yaklaşımlar ve öğretim yöntemleri öğretim ve öğrenme kavramları içerisinde ele alınmıştır.

Genel anlamda eğitim, öğretim ve öğrenme açıklandıktan sonra, İkinci ana başlık olarak, Beden Eğitimi ve Spor kavramları ele alınmış ve bu kavramlar birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Ardından beden eğitimi ve sporun dünyadaki ve Türkiye’deki tarihçesi, önemi, amacı, insan gelişimine bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan etkileri önemli kaynaklardan faydalanılarak incelenmiştir. Son olarak araştırmanında bir anlamda özünü oluşturan, beden eğitimi ve spor öğretimi konusu ele alınmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretimi konusu içerisinde önemli yer tutan ve en yaygın olarak kullanılan farklı yöntem ve teknikleri içerisinde barındıran, geleneksel öğretim modeli üçüncü ana başlık olarak literatür taraması bölümünde yerini almıştır. Bu bölümde geleneksel öğretim modeli ve özellikleri açıklanmış, modelin yaygın olarak kullanılmasının başlıca nedenleri incelenmiştir.

Literatür taraması bölümünün dördüncü ana başlığı işbirlikli öğrenme modeli olmuştur. İşbirlikli öğrenme modeli ve temel ilkeleri, modelde öğretmenin rolü ve modelin içerisinde yer alan yöntemler, dördüncü ana başlık içerisinde ele alınmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara da bu ana başlık altında yer verilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretiminde kullanılan modellerden birisi olan “Spor Eğitimi Modeli”, literatür taraması bölümünün beşinci ana başlığı olarak ele alınmış, modelin yapısı,

ana hedefleri, amaçları, yararları, temel ilkeleri ve modelin öğretim planı hazırlık süreci bu ana başlık altında incelenmiştir. Son olarak spor eğitimi modeli ile ilgi yapılmış olan yurtiçi ve yurt dışındaki çalışmalara değinilmiştir.

Literatür taramasının altıncı ve son ana başlığı “voleybol” olarak belirlenmiş ve voleybolun tarihçesi, oyun sahası, voleybola özgü kullanılan malzemeler, voleybol oyununun genel yapısı, Voleybol öğretimi ve voleybolda kullanılan temel teknikler alt başlıklar olarak ele alınmış ve son olarak Voleybol öğretimi ile ilgili yapılmış olan yurtiçi ve yurtdışı çalışmaları incelenmiştir.

Sonuç olarak; Literatür taraması bölümünde yer alan konuların, çalışmanın genelinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı, ilgili konularda çalışma yapacak olan araştırmacılara yol gösterici nitelik taşıyacağı öngörülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, uygulama akışı ve verilerin analizi sürecinde yapılan işlemler hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, değişkenleri ölçebilmek ve bu değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak için genel olarak kullanılan deneysel yöntem türlerinden, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen (quasi experimental design) kullanılmıştır. Farklı öğretim ortamlarında, öğretim materyallerinin ya da öğretim modellerinin etkisi araştırıldığında yarı deneysel araştırma deseninin kullanımı uygun olmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu desenin kullanıldığı araştırmalarda biri deney diğeri kontrol grubu olan yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Her iki grupta da uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümler yapılır. Bu desende eğitimsel bir amaç için sınıflar olduğu gibi araştırma kapsamına alınır (Karasar, 2005). Özellikle eğitim araştırmalarında sıklıkla tercih edilen bu yöntem, merkezi eğitimin uygulandığı ve sınıfların araştırmacılar tarafından rastgele atama yoluyla oluşturulmasının mümkün olmadığı eğitim sistemlerinde, hali hazırda oluşturulmuş sınıfların deney ve kontrol gruplarına ayrılarak deneysel çalışma ortamına müsait hale getirilmesine olanak sağlayan bir niteliktedir (Çepni, 2007).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın grubunu 2012–2013 güz yarıyılında AİÇÜ, BESYO' da voleybol dersi alan 112 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma; Spor Eğitimi Modeli (n=28), İşbirlikli Öğrenme Modeli (n=30) ve Geleneksel Öğretim Modelinin uygulandığı (n=54) üç gruptan oluşmaktadır. Çalışmanın uygulama süreci tüm gruplarda haftada 4 saat olmak üzere 10 hafta süreyle yürütülmüştür.

Tablo 1. Araştırma Grupları

Grup No	Uygulanan Model	Öğrenci Sayısı
1	SEM (Spor Eğitimi Modeli)	28
2	İÖM (İşbirlikli Öğrenme Modeli)	30
3	GÖM (Geleneksel Öğretim Modeli)	54
Toplam		112

3.3. Verilerin Toplanması

Ön test ve son test verileri kullanılarak yapılan bu çalışmada, araştırmının başında ve sonunda uygulanmak üzere hazırlanmış olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan becerilerini ölçmek için oluşturulan test, ölçek ve gözlem formları öğrencilere uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında, çalışma gruplarının sayısının az olması ve testlerin uygulanma sürelerinin kısa olması ayrıca çalışmanın resmi bir eğitim-öğretim sürecinde devam zorunluluğu olan derslerde yürütülmüş olması nedeniyle herhangi bir problemle karşılaşılmamış, üç gruptaki öğrencilerin tümünden eksiksiz olarak veriler elde edilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir (Bknz. EK1).

3.3.1.1. Voleybol Dersi Bilişsel Alan Testi (VDBAT)

Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan Voleybol Dersi Bilişsel Alan Testi, voleybol alanında donanım ve bilgiye sahip 5 uzmanın görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu test öğrencilerin voleybol dersi ile ilgili teorik bilgi seviyelerini ölçmek amacıyla, çoktan seçmeli testleri hazırlama esaslarına göre geliştirilmiş ve voleybol dersine yönelik hedefler, hedef davranışlar ve ulaşılması gereken bilişsel seviye göz önünde bulundurularak 40 sorudan oluşturulmuştur. Testin güvenilirlik hesaplamaları için, hazırlanan VDABT daha önceki dönemlerde voleybol dersini almış olan, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi (EÜ) ve Karadeniz Teknik Üniversitelerinin (KTÜ) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 118 Üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16,0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiş ve yapılan hesaplamalar sonucunda testin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) $\alpha=0,86$ olarak bulunmuştur. Testin geçerlilik çalışması için ise üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde görev yapan 3 akademisyen ve 2 voleybol hakeminin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri dikkate alınarak VDABT sorularında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Test uygulama süresi olarak bir ders saatinde yapılabilmektedir. Bu durum testin kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Testin puanlandırılmasında her doğru cevaba 2,5 puan, yanlış ve boş bırakılan cevaplara 0 puan verilerek değerlendirilmiştir.

3.3.1.2. Voleybol Dersi Devinişsel Gözlem Formu (VDDGF)

Öğrencilerin devinişsel alandaki becerilerini değerlendirmek amacıyla temel teknik hareketler bağlamında parmak pas, manşet pas, servis ve smaç hareketlerine yönelik Voleybol Dersi Devinişsel Gözlem Formu uzman görüşlerinden de faydalanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Gözlem formu oluşturulurken voleybol beceri öğretiminde önemli yer tutan devinişsel alan hedef ve davranışları göz önünde bulundurulmuştur. Bu süreçte voleybol hakemleri, voleybol antrenörleri, beden eğitim öğretmenleri ve beden eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının görüşlerine başvurularak gözlem formundaki devinişsel alan hedefleri belirlenmiştir. Gözlem formunda her bir beceriyi meydana getiren hareketlerin kazanılıp kazanılmadığının gözlenebilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla her bir beceri için belirlenen davranışların puanlanabilmesi açısından form sayısal değerlendirme ölçeği şeklinde tasarlanmıştır. Formu sayısal olarak değerlendirirken her bir davranışın alt boyutları ele alınarak puanlama yapılmıştır. Bu alt boyutlar parmak pas, manşet ve servis hareketleri için Vuruş Tekniği (VT), Doğru Pozisyon Alma ve Hareketin İsbeti (DPAHİ) ve Genel Estetik Değerlendirme (GED) şeklindedir. Smaç hareketi için ise Adımlama Tekniği (AT), Sıçrama Tekniği (ST), Zamanlama ve Hareketin İsbeti (ZHİ), Vuruş Tekniği (VT) ve Genel Estetik Değerlendirme (GED) şeklindedir.

Gözlem formunda yer alan herbir temel teknik harekete yönelik davranışın tam puan karşılığı 25 puandır. 25 puan ise her bir temel teknik hareketin alt boyutlarına verilen puanların toplamından elde edilmektedir. Buna göre parmak pas manşet pas ve smaç hareketleri için VT 10 puan, DPAHİ 10 puan ve GED 5 puan verilerek; smaç hareketinde AT, ST, VT, Hİ ve GED alt boyutları için 5'er puan verilerek toplam puanlar oluşturulmuştur. Gözlem formunun temel teknik hareketlerinin tamamına yönelik elde edilebilecek puan maksimum 100 puan olarak belirlenmiştir.

Gözlem formları doldurulmasında herbir öğrencinin tüm becerilerde göstermiş oldukları performanslar iki hakem bir antrenör birde araştırmacı olmak üzere toplam 4 gözlemci tarafından puanlanmıştır. Gözlem formlarının puanlanmasına geçilmeden önce temel hareketler ve bu hareketleri oluşturan alt boyutlar üzerinde dört gözlemci bir süre çalışılarak puanlamadaki temel esasları belirlemişlerdir. Bu süreç dört gözlemcinin puanlanacak beceriler için verdikleri puanların birbirine yakın olması açısından önemlidir. Dolayısı ile puanlamanın güvenilirliği de bu şekilde artırılmaya çalışılmıştır. Dört gözlemci aynı anda bir öğrenciyi değerlendirmiş ve her birinin vermiş olduğu puanların aritmetik ortalamaları alınarak o öğrenciye ait nihai gözlem puanı elde edilmiştir. Bu durumun, geliştirilen gözlem formunun geçerliliğini yükselttiği söylenebilir. Her bir öğrenci için gözlem formlarının doldurulması ve puanlamanın yaklaşık olarak 3-4 dakika olduğu saptanmıştır.

3.3.1.3. Voleybol Dersi Tutum Ölçeği (VDTÖ)

Araştırmada uygulama gruplarındaki öğrencilerin voleybol dersine karşı tutumlarını belirleyebilmek amacıyla Mirzaoğlu tarafından geliştirilen Voleybol Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Mirzaoğlu (2000) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinde, tutumun iki alt boyutunu (bilişsel ve duyuşsal) içeren maddelere yer verilmiştir. Bilişsel boyutu genel olarak voleybol öğrenmenin gerekliliğine ve önemine inanma, duyuşsal boyut ise voleybol dersine karşı geliştirilen olumlu veya olumsuz duyguları (sevme, hoşlanma, zevk alma, ilgi duyma, inanma, mutlu olma, sıkıcı bulma, zor bulma, inanmama, nefret etme, gereksiz görme, vs.) içermektedir.

Öğrencilerin voleybol dersine karşı tutumlarını ölçmek için "Likert" tipi olarak geliştirilen ve 14 olumlu ve 14 olumsuz olmak üzere 28 maddeden oluşan iki alt boyutlu bu tutum ölçeğinin puanlaması, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde 5'li kategori üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin Duyuşsal alt boyutu için Cronbachalpha iç tutarlılık katsayısı 80, Bilişsel alt boyutu için 76 ve ölçeğin toplamına ait hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise 81 dir. Bu değerler tutum ölçeğinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçek uygulama süresi açısından ortalama 15-20 dakikalık bir cevaplama süresini kapsamaktadır. Bu süreye kâğıtların dağıtımı, açıklanması ve toplanması için gerekli olan süre de ilave edildiğinde yaklaşık 25-30 dakikalık bir zaman dilimi içerisinde ölçek tamamen uygulanabilmektedir.

3.4. Uygulama Akışı

Bu araştırma, Spor Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim modellerinin uygulandığı üç grup ile yürütülmüştür. Bu grupların üçüne de VDBAT, VDDGF ve VDTÖ uygulamaların başında ön test, uygulamaların sonunda ise son test olarak uygulanmıştır.

Uygulama süreci tüm gruplar için haftada 4 saat olmak üzere 10 haftada tamamlanmıştır.

3.4.1. SEM' in Uygulandığı Grup İçin Uygulama Akışı

Spor Eğitimi Modeli, genel olarak, kız ve erkek öğrencilere eğitim bakımından zengin spor deneyimleri sunmak için tasarlanmış bir ders programı modelidir (Siedentop, 1994). Özgün spor deneyimlerinin kazandırıldığı bir ortam hazırlama amacı güden spor eğitimi modelinin, sezonlar, takım üyeliği, resmi müsabakalar, sonuç etkinliği, kayıt tutma ve festival olmak üzere 6 önemli özelliği bulunmaktadır. Araştırmada Spor Eğitimi Modeli'ni bu 6 önemli

özelliği dikkate alınarak öğrencilere 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Araştırmada 10 haftalık uygulama sürecinde ilk iki hafta, uygulanacak modelin öğrencilere tanıtılması takımların belirlenmesi kura çekilmesi ve karşılaşma takviminin oluşturulması gibi konulara ayrılmış, 3. ve 4. hafta voleybol ile ilgili olarak öğrencilere aktarılması gereken teorik ve uygulamaya yönelik bilgiler verilerek geçirilmiş ve son 6 hafta ise resmi müsabakalar yapılarak uygulamaya son verilmiştir. SEM ile işlenen derslere ilişkin hafta hafta uygulama akışına “Ekler” kısmında yer verilmiştir (Bknz. EK:2).

3.4.2. İÖM’ ün Uygulandığı Grup İçin Uygulama Akışı

İşbirlikli öğrenme modeli, birlikte çalışabilme yeteneğine sahip, her düzeyde öğrencilere küçük gruplar oluşturularak, ortak bir amaca ulaşmaları için kendilerini geliştirmelerini ve öğrenmelerini gerçekleştirebilmelerini sağlamayı hedefleyen bir modeldir (Rozmajzl ve Alexander, 2000). Bu araştırmada İşbirlikli Öğrenme Modeli’nin içerisinde yer alan, birçok farklı alana kolaylıkla uyarlanabilen, farklı ders ve konularda kullanılabilen ve Robert Slavin tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde geliştirilen STAD (Students Team Achivement Divisions) tekniği kullanılmıştır.

STAD tekniği; Tüm sınıf sunumu, Gruplar, Quizler (Mini Sınavlar), Bireysel gelişim puanları, Grupların tanınması ve Ödüller olmak üzere 5 temel adımda uygulanmaktadır. Araştırmada, Bu beş temel adım dikkate alınarak STAD tekniği haftada 4 saat olmak üzere 10 hafta boyunca öğrencilere uygulanmıştır. İlk üç hafta modelin tanıtılması, grupların oluşturulması, tüm sınıf sunumu ilkesinden hareketle voleybol ile ilgili teorik ve uygulamaya yönelik bilgi ve beceri aktarımı yapılmış; geriye kalan haftalarda ise voleybol ile ilgili teorik ve uygulamaya yönelik üniteler haftalara ayrılmış, gruplar bu üniteler ile ilgili quizlere tabi tutulmuş ve en son hafta ise bir ödül töreni ile uygulama sona erdirilmiştir. İÖM/STAD tekniği ile işlenen derslere ilişkin hafta hafta uygulama akışına “Ekler” kısmında yer verilmiştir (Bknz. EK:2).

3.4.3. GÖM’ ün Uygulandığı Grup İçin Uygulama Akışı

Genel olarak öğretim ve öğrenme etkinlikleri ile ilgili tüm kararların öğretmen tarafından verildiği, öğrencinin de öğretmen tarafından verilen kararları izlediği ve kendinden istenileni yaptığı öğretmen merkezli bir öğretim modelidir (Çöndü, 2004:106, Yavaş ve İlhan, 1997: 56). Geleneksel öğretim modeli uzun yıllardır beden eğitiminde en fazla kullanılan ve beden eğitimi öğretiminde belirgin olarak baskın olan modellerdendir (Metzler, 2005: 187). Bu modelde öğrencilerin görevi, verilen kararları uygulamak, takip etmek ve komutlar eşliğinde

söyleneni yapmaktır. Öğrenci, uyarıcıya anında yanıt vermeli, performans anında ve doğru olmalıdır. Öğreticinin uyarıcısı ve öğrencinin tepkisi arasındaki doğrudan ve anında gerçekleşen bu ilişki bu modelin en belirgin özelliğidir. (Mosston ve Ashworth, 2009:17; Aracı, 2007: 18; Demirhan, 2006: 294).Bu araştırmada Geleneksel Öğretim Modeli haftada 4 saat olmak üzere 10 hafta boyunca öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada 10 haftalık süreçte her ünite için demonstrasyon, komut, alıştırma ve soru-cevap gibi geleneksel modelin içerisinde yer alan yöntem ve teknikler kullanılarak süreç sona erdirilmiştir. GÖM ile işlenen derslere ilişkin hafta hafta uygulama akışına “Ekler” kısmında yer verilmiştir (Bknz. EK:2).

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak değerlendirilmiş ve çalışmanın amacına yönelik problemlere cevaplar aranmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi aşağıda açıklanmıştır.

İstatistiksel testlere öncesinde verilere Kolmogorov Simirnov normallik testi uygulandı. Verilerin normal bir dağılıma sahip oldukları görülmüştür. Verilere ait genel özellikleri belirlemek için tanımlayıcı istatistik yapıldı. Gruplar ve ölçümler arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için 0,05 anlamlılık düzeyinde tekrarlı ölçümler varyans analizi testi (repeated measure) uygulandı. Anlamlı çıkan farklılıklar için ikinci seviye (Post Hoc) testi olarak Tukey HSD uygulandı.

4. BULGULAR

4.1. Verilere Uygulanan Normallik Testleri

Tablo 2. Araştırma Verilerinin Normal Dağılıma Uygunluğunun Test Edilmesine İlişkin Analiz Sonuçları

Testler	Kolmogorov Simirnov testi ($p>,05$)
Bilişsel Ön Test	,160
Bilişsel Son Test	,080
Tutum Ön Test	,296
Tutum Son Test	,157
Devinişsel Ön Test	,201
Devinişsel Son Test	,502

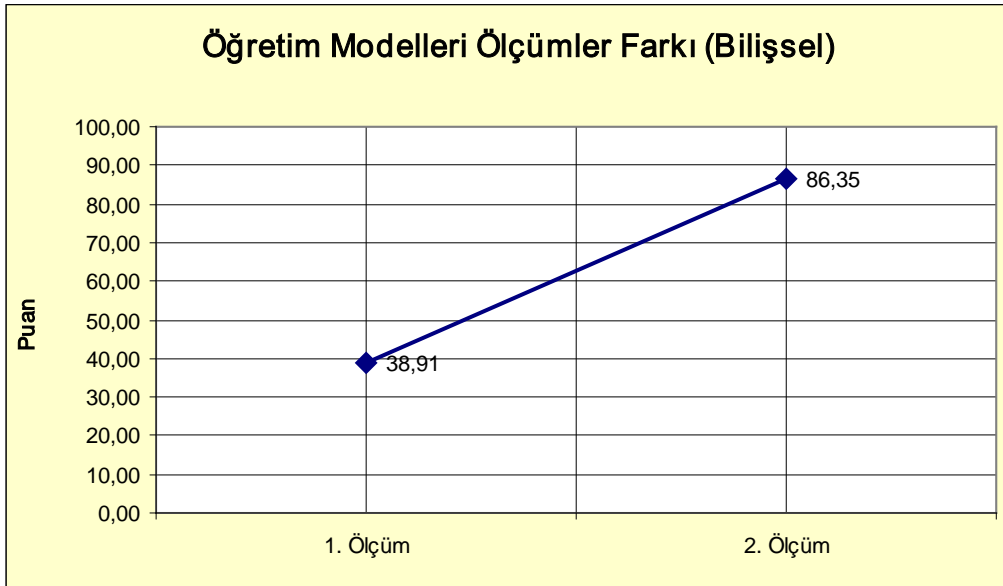
Yapılan analiz sonuçlarına göre ön test/son test bazında araştırma değişkenlerinin normal dağılıma uygun oldukları belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu lisans öğrencilerine uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile sağlanan sonuçlar, aşağıda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan gelişimlerine ait bulgular üç ana başlık altında sırası ile verilmiştir.

4.2. Bilişsel Alan Becerilerine Ait Analiz Sonuçları

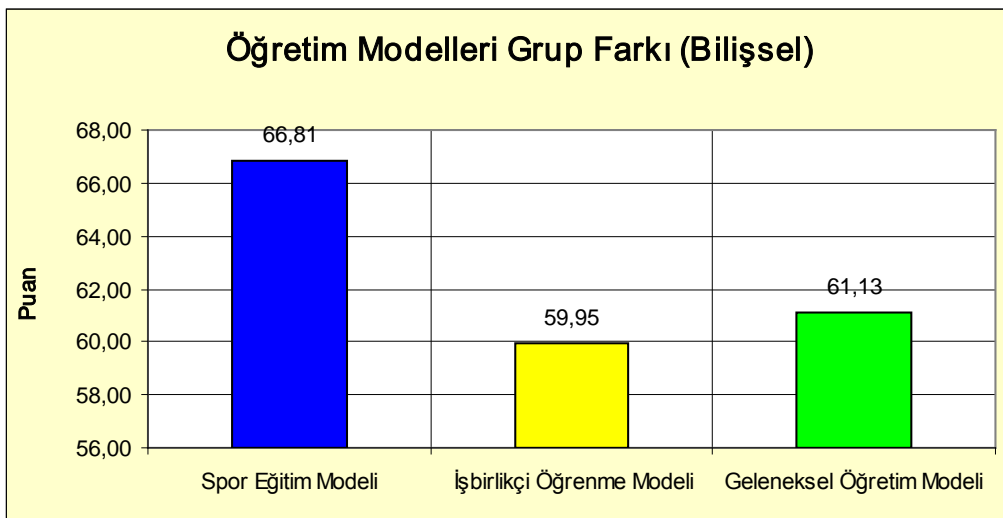
Öğrencilerin öğretim modelleri ve ölçümlerde elde ettikleri bilişsel becerileri puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için 0,05 anlamlılık düzeyinde tekrarlı ölçümler varyans testi (ANOVA Repeated Measure) uygulandı.

Test sonuçları ölçümler arasındaki farkın önemli olduğunu gösterdi ($F_{2,109}; 1593.88; P<0,01$). Öğretim modellerinin son ölçümde elde ettikleri bilişsel beceri puanları (86.35 ± 0.676) ilk ölçümde elde ettikleri bilişsel beceri puanlarından (38.91 ± 1.063) manidar bir şekilde yüksek bulundu (Bknz. Grafik 1, Ek 4 İstatistik test sonuçları)



Grafik 1. Grupların Ölçümlerdeki Bilişsel Beceri Puanları

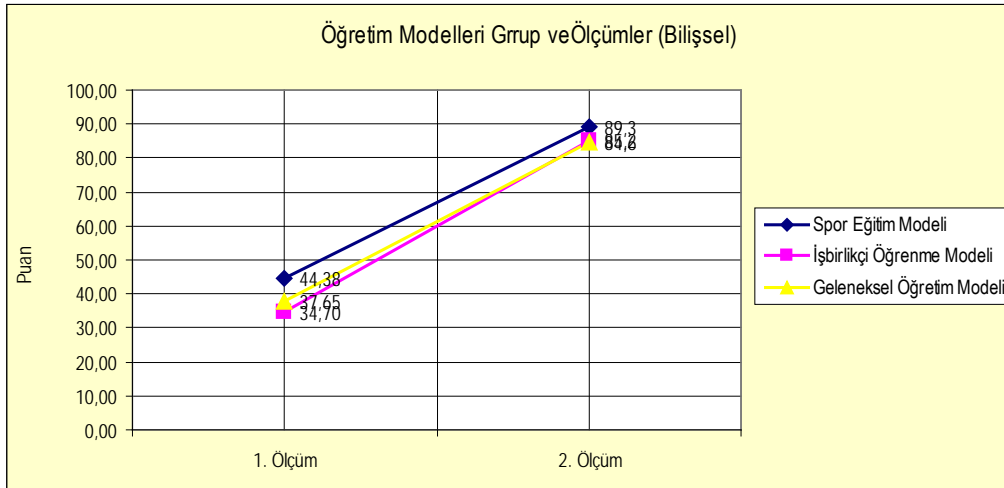
Test sonuçları öğretim modellerinin bilişsel beceri puanları arasındaki farkın önemli olduğunu gösterdi ($F_{1,109}$; 8.957; $P < 0,01$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için ikinci seviye testi (post hoc) olarak Tukey HSD uygulandı. Test sonuçları Spor Eğitim Modeli grubunun bilişsel puanının (66.81 ± 1.271) anlamlı bir şekilde İşbirlikçi Öğretim modeli (59.95 ± 1.228) ve Geleneksel öğretim modelinden (61.13 ± 0.915) daha yüksek olduğunu gösterdi. Geleneksel öğretim modeli grubunun bilişsel puanı İşbirlikçi Öğretim modeli grubundan daha yüksek bulunmasına rağmen bu fark istatistik olarak önemli bulunmadı (Bknz. Grafik 1, Ek 4 İstatistik test sonuçları).



Grafik 2. Öğretim Modellerinin Bilişsel Beceri Puanları

Test sonuçları öğretim modellerinin bilişsel beceri puanları arasındaki farkın önemli olmadığını gösterdi ($F_{2,109}$; 1.645; $P>0,05$).

Her ne kadar tüm grupların ikinci ölçüm değerleri birinci ölçüm değerlerinden daha yüksek bulunmuşsa da bu farklar istatistiki olarak anlamlı bulunmadı (Bknz. Grafik 3, Ek 5 İstatistik test sonuçları)

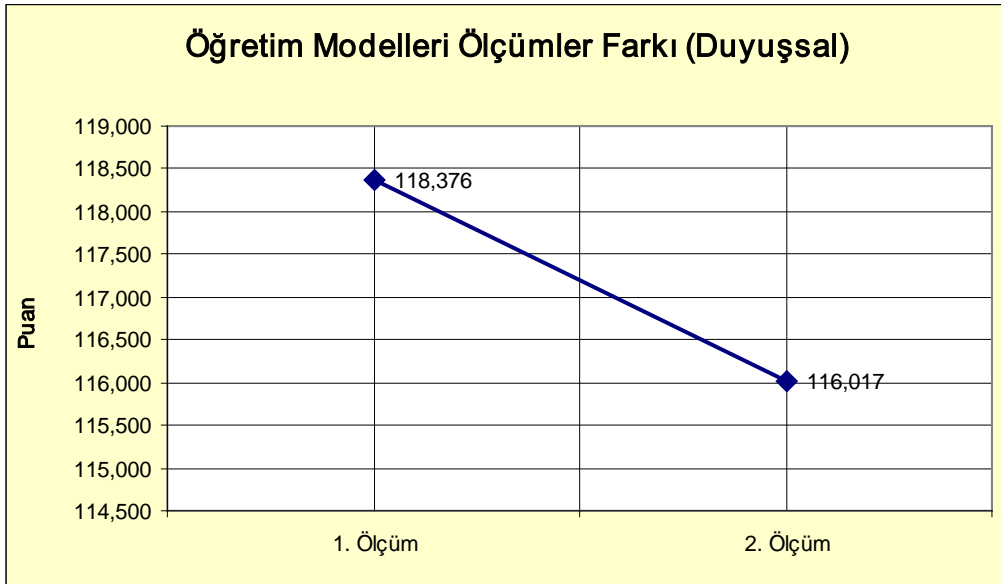


Grafik 3. Öğretim Modelleri ve Ölçümlerdeki Bilişsel Puan Farklılıkları

4.3. Duyuşsal Alan Becerilerine Ait Analiz Sonuçları

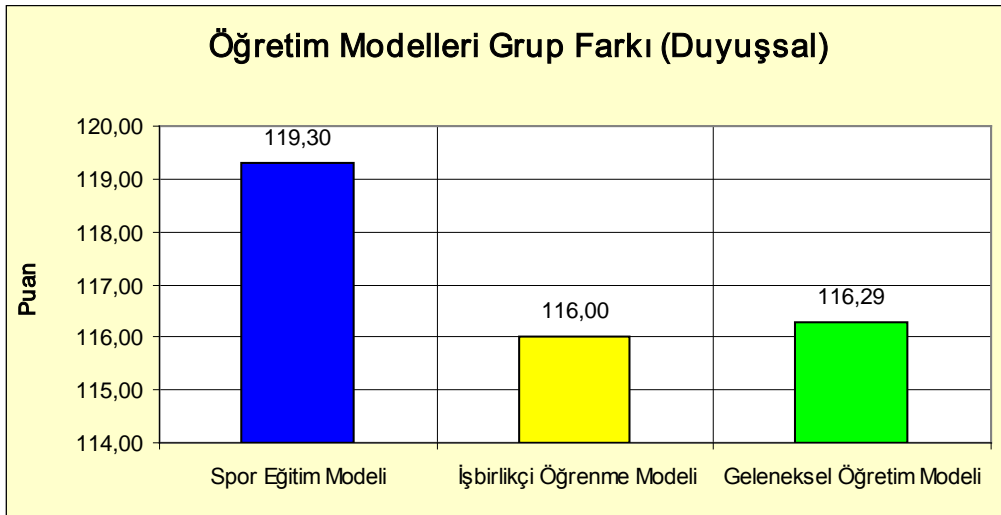
Öğrencilerin ölçümlerde elde ettikleri duyuşsal beceri puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için 0,05 anlamlılık düzeyinde tekrarlı ölçümler varyans testi (ANOVA Repeated Measure) uygulandı.

Test Sonuçları ölçümler arasındaki farkın önemli olmadığını gösterdi ($F_{2,109}$; 1,095; $P<0,01$). Her ne kadar istatistiki olarak önemli olmasa da son ölçümün (116.017 ± 1.770) ilk ölçümden (118.376 ± 1.223) daha düşük düzeyde olduğu görüldü (Bknz. Grafik 4, Ek 4 İstatistik test sonuçları).



Grafik 4: Grupların Ölçümlerdeki Duyuşsal Beceri Puanları

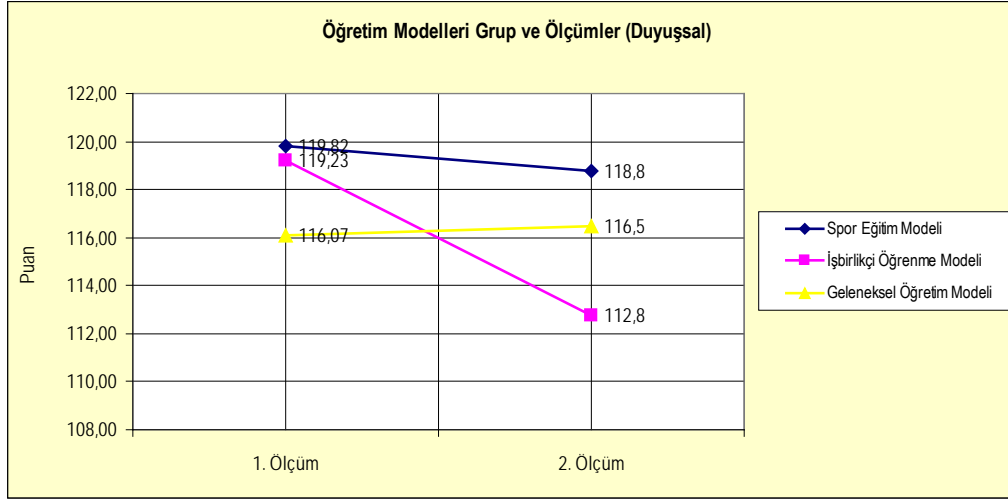
Test sonuçları öğretim modellerinin duyuşsal beceri puanları arasındaki farkın da önemli olmadığını gösterdi ($F_{1,109}$; 0,898; $P>0,05$). Spor Eğitim Modeli grubunun bilişsel puanı (119.30 ± 1.958) İşbirlikçi Öğretim (116.00 ± 1.891) ve Geleneksel öğretim modellerinden (116.29 ± 1.410) daha yüksek olmasına rağmen bu farklar istatistiki olarak anlamlı görülmedi (Bknz. Grafik 5, Ek 4 İstatistik test sonuçları)



Grafik 5: Öğretim Modellerinin Duyuşsal Beceri Puanları

Test sonuçları ayrıca öğretim modellerinin ve ölçümlerdeki duyuşsal beceri puanları arasındaki farkın da önemli olmadığını gösterdi ($F_{2,109}$; 0,959; $P>0,05$). Anlamlı olmasada

tüm grupların ikinci ölçüm değerlerinin birinci ölçüm değerlerinden daha düşük olduğu görüldü(Bknz. Grafik 6, Ek 4 İstatistik test sonuçları)

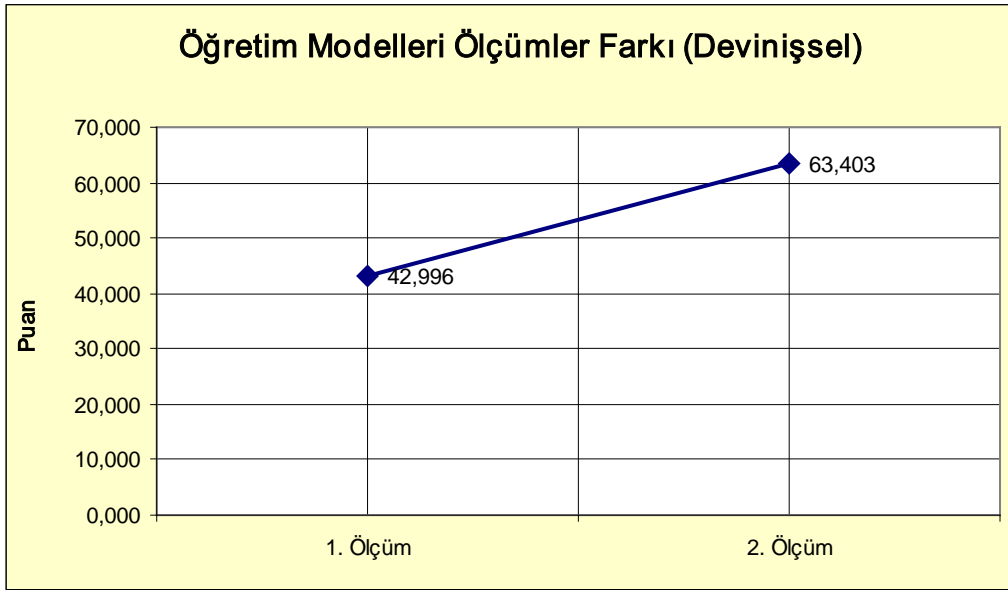


Grafik 6: Öğretim Modelleri ve Ölçümlerdeki Duyuşsal Puan Farklılıkları

4.4. Devinişsel Alan Becerilerine Ait Analiz Sonuçları

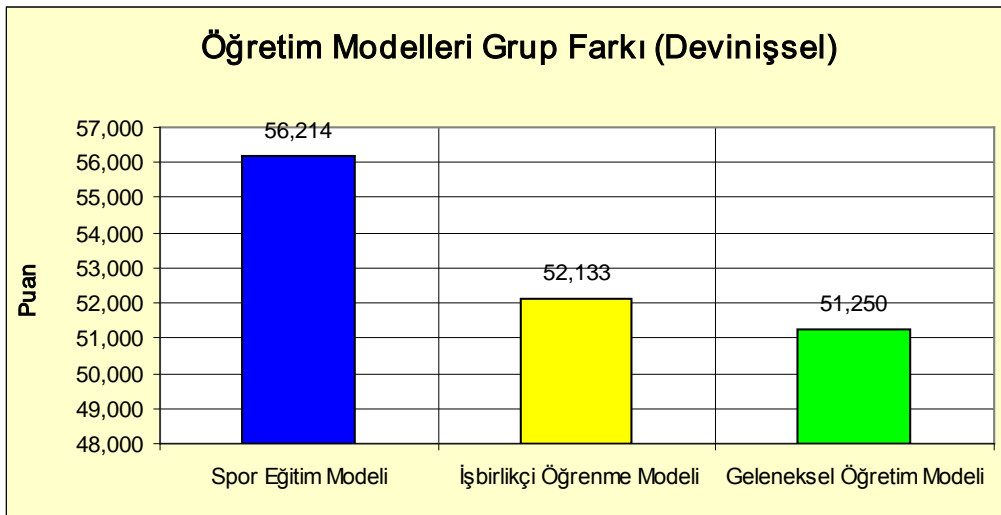
Öğrencilerin ölçümlerde elde ettikleri devinişsel puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için 0,05 anlamlılık düzeyinde tekrarlı ölçümler varyans testi (ANOVA Repeated Measure) uygulandı.

Test sonuçları öğretim modellerinin devinişsel beceri puanları arasındaki farkın önemli olduğunu gösterdi ($F_{1,109}$; 652,572; $P<0,01$). Buna göre son ölçümde alınan puanların (63.403 ± 1.164) ilk ölçümde alınan puanlardan (42.996 ± 1.107) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlendi (Bknz. Grafik 7, Ek 4 İstatistik test sonuçları).



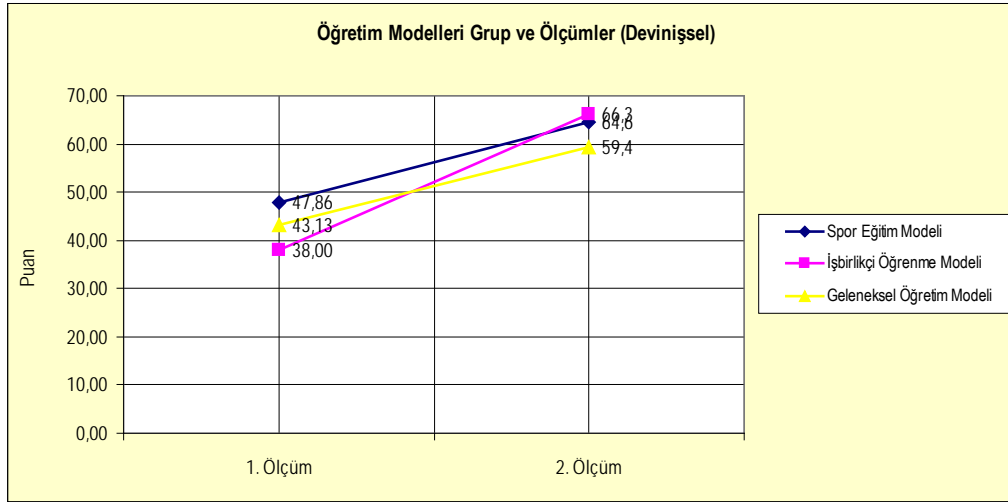
Grafik 7: Grupların Ölçümlerdeki Devinişsel Beceri Puanları

Test sonuçları öğretim modellerinin devinişsel beceri puanları arasındaki farkın da önemli olduğunu gösterdi ($F_{1,109}$; 23,599; $P < 0,01$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için ikinci seviye testi (post hoc) olarak Tukey HSD uygulandı. Test sonuçları Spor Eğitim Modeli grubunun bilişsel puanının (56.214 ± 2.037) anlamlı bir şekilde İşbirlikçi Öğretim modeli (52.133 ± 1.968) ve Geleneksel öğretim modelinden (51.250 ± 1.467) daha yüksek olduğunu gösterdi. (Bknz. Grafik 8, Ek 4 İstatistik test sonuçları).



Grafik 8: Öğretim Modellerinin Devinişsel Beceri Puanları

Test sonuçları ayrıca öğretim modellerinin devinişsel beceri puanları arasındaki farkın önemli olduğunu gösterdi ($F_{2,109}$; 2,018; $P < 0,05$). Buna göre tüm öğretim modellerinde son ölçümlerin ilk ölçümlerden yüksek olduğu görüldü. (Bknz. Grafik 9, Ek 4 İstatistik test sonuçları).



Grafik 9: Öğretim Modelleri ve Ölçümlerdeki Devinişsel Puan Farklılıkları

5. TARTIŞMA

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular, Spor Eğitimi ile İşbirlikli Öğrenme modelleri, literatürdeki voleybol ve beden eğitimi ve spor öğretiminde uygulanan modeller ile ilgili bulgularla desteklenmiştir. İncelenen literatürde Spor Eğitimi Modeli ile İşbirlikli Öğrenme Modelinin karşılaştırılması veya aralarındaki ilişkiyi birlikte değerlendiren bulguya rastlanmamıştır. Bu konularla ilgili birbirinden bağımsız çalışmalara rastlanmış ve yapılan bu araştırma literatürdeki bulgularla desteklenmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sırasıyla Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alan gelişimine ilişkin sonuçlar göz önünde bulundurularak tartışılmış ve 3 ana başlık altında aşağıda incelenmiştir.

5.1. Bilişsel Alan Gelişimine İlişkin Tartışma

Uygulama gruplarındaki öğrencilere araştırmanın başında vesonunda bilişsel alan düzeylerinin ölçülebilmesi için uygulanan VDBAT den elde edilen bulgulara göre Spor Eğitim Modeli uygulanacak olan öğrencilerin diğer modellerin uygulanacağı gruplardaki öğrencilere göre uygulama başlangıcında bilişsel alan bakımından daha yüksek seviyede oldukları görülmüştür. Bu durum araştırmacı tarafından beklendiği bir durum değildir ancak okul voleybol takımında yer alan birkaç oyuncunun bu grupta yer almasının bu farklılığa yol açmış olabileceği tahmin edilmektedir.

Araştırma gruplarına ilgili öğretim modellerinin uygulaması tamamlandıktan sonra VDBAT den elde edilen bulgular, Uygulama grupları arasında bilişsel alan gelişimi bakımından istatistikî olarak bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir. Her ne kadar istatistikî bir fark doğmasada Spor Eğitimi Modeli uygulanan öğrencilerin puan ortalamalarının diğer gruptaki öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum Spor Eğitimi Modelinin gerekliliklerine uygun olarak dağıtılan rollerin öğrenciler tarafından doğru icra edilebilmesi için rollerine iyi çalışmış olmaları ile açıklanabilir. Özellikle her öğrencinin hakemlik, organizasyonu tertip etme, antrenörlük gibi rolleri üstlendiğini düşünürsek müsabakaların gerçek müsabakalara uygun olabilmesi adına voleybol oyun kuralları, oyun yapısı vs. gibi etkenlerin öğrenciler tarafından iyi çalışılmış olmasının, voleybol öğretimine yönelik bilişsel alan becerilerinin gelişimi açısından Spor Eğitimi Modelinin uygulanan öğrencilerin diğer modellerin uygulandığı öğrencilere göre istatistikî olmasa da daha başarılı olmalarına neden olduğu söylenebilir. İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modelleri'nin

uygulanacağı gruplardaki ise öğrencilerin çalışmaya başlamadan önce bilişsel alan seviyelerinin benzer seviyede olduğu, çalışmanın sonunda ise her iki grubun olumlu yönde gelişme gösterdiği çalışmanın sonunda da birbirleri arasında bilişsel alan gelişimi açısından bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Araştırmada, öğrencilerden elde edilen bilişsel alan gelişimine yönelik bulgular incelendiğinde, uygulanan tüm modellerin bilişsel gelişimi arttırdığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen genel bulgular doğrultusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde;

Araştırmadan elde edilen bulguların, Doydu ve Çoknaz (2013), Pritchard, Hawkins, Wiegand, ve Metzler (2008), Tunçel (2006), Browne, Carlson, ve Hastie (2004) ve Parker'ın (1997) yaptıkları çalışmaların bulguları ile benzerlikler gösterdiği, Çelen (2012), Bayraktar (2012), Güneş ve Çoknaz (2010), Hastie ve Sinelnikov (2006), Ormond, Christie, Barbieri ve Schell (2002), Alexander ve Luckman'ın (2001) ve Sarıtaş'ın (1998) yaptıkları çalışmaların bulguları ile ise farklılık gösterdiği görülmektedir.

Doydu ve Çoknaz (2013), Spor Eğitimi Modeli'nin, 16 hafta süreyle futbol eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin bilişsel, psikomotor ve oyun performansı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, Spor Eğitimi Modeli ile eğitim alan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında bilişsel açıdan bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmişlerdir.

Pritchard, Hawkins, Wiegand, ve Metzler (2008) ortaokul seviyesinde, Spor Eğitimi Modeli ve Geleneksel Öğretimin uygulandığı voleybol derslerindeki öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenmelerini belirleyebilmek amacı ile yaptıkları çalışmada, her iki modelin de uygulandığı öğrenciler arasında bilişsel alan gelişimi bakımından herhangi bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmişlerdir.

Tunçel (2006), İşbirlikli Öğrenme ve Alıştırma Yöntemlerini kullanarak yaptığı çalışmanın bir bölümünde, İlgili yöntemlerin ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerindeki bilişsel alan gelişimlerine etkilerini incelemiş ve her iki yöntem arasında bilişsel alan gelişimi bakımından önemli farklılıklar olmadığını tespit etmiştir. Bu sonucun, Alıştırma Yönteminin Geleneksel olarak kullanılan bir yöntem olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Browne, Carlson, ve Hastie (2004) Geleneksel Yaklaşım ve Spor Eğitimi Modeli'nin rugby öğretimindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada, her iki gruptaki öğrenciler arasında bilişsel alan gelişimi bakımından herhangi bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmişlerdir.

Parker (1997), lisans ve lisansüstü beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda işbirliği ile öğrenme yönteminin etkililiğini incelemiştir ve işbirliği ile öğrenmenin diğer düzeylerde olduğu gibi üniversite düzeyinde de yararlı olduğu sonucuna varmıştır.

Yukarıdaki çalışmalardan elde edilen bilişsel alan gelişimi ile ilgili sonuçların, Bu

araştırmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

Çelen (2012), Spor Eğitimi Modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişim düzeylerine olan etkisini belirleyebilmek amacıyla yaptığı çalışmada, Spor Eğitimi Modeli'nin uygulandığı öğrencilerin, bilişsel alana ait erişim düzeylerinin, Doğrudan Eğitim Modeli kullanılan öğrencilere göre daha olumlu düzeyde gelişme gösterdiği sonucuna varmıştır.

Bayraktar (2012), işbirlikli öğrenme yöntemi, birleştirme (jigsaw) tekniğinin öğrencilerin beden eğitimi ve sporun temelleri dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini incelemiş ve işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel yöntemlere göre daha olumlu etkilediğini tespit etmiştir.

Güneş ve Çoknaz (2010), yaptıkları çalışmada, beden eğitimi dersi cimmastik ünitesinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişim düzeylerine etkisini incelemiş ve öğrencilerin bilişsel alan gelişimleri göz önüne alındığında işbirlikli öğrenmenin, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hastie ve Sinelnikov (2006) Spor Eğitimi Modeli kullanılarak hazırlanan bir basketbol sezonuna katılan, altıncı sınıf öğrencilerinin, katılım ve algı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin Spor Eğitimi Modeli ile basketbol bilgisi konusunda diğer klasik modellere göre daha anlamlı gelişmeler sağladığına inandıkları sonucuna varmışlardır.

Ormond, Christie, Barbieri ve Schell (2002) yaptıkları çalışmada, Geleneksel Yaklaşım ile Spor Eğitimi Modelini, 10. sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde bir basketbol ünitesinin öğretiminde karşılaştırmışlardır. Spor Eğitimi Modeli uygulanan öğrencilerin bilgi seviyelerindeki artışın, geleneksel yaklaşımın uygulandığı öğrencilerinkinden daha fazla olduğunu görmüşlerdir.

Alexander ve Luckman'ın (2001) Öğretmenlerin Spor eğitimi modelini nasıl uyguladıklarını belirlemek ve bu modelin öğrenme sürecinde daha iyi öğrenme çıktılarını verip vermediğini, belirleyebilmek amacıyla yaptıkları çalışmada, Spor eğitimi modelinin, geleneksel yöntemlere göre çok daha geniş öğrenme imkânları sunduğu sonuçlarına varmışlardır.

Sarıtaş (1998), ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde, rekabete dayalı öğrenme ile işbirliği ile öğrenmenin etkilerini incelemiş ve işbirliği ile öğrenme modelinin, rekabet ile öğrenme yöntemine göre, öğrencilerin akademik başarılarını daha olumlu etkilediği sonucuna varmıştır.

Yukarıdaki çalışmalardan elde edilen bilişsel alan gelişimi ile ilgili sonuçların, Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile farklılık gösterdiği söylenebilir.

5.2. Duyuşsal Alan Gelişimine ilişkin Tartışma

Spor Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin uygulandığı öğrencilerin VDTÖ' den elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın başlangıcında voleybol dersine yönelik tutumları açısından benzer düzeyde oldukları ve ilgili modeller ile yapılan uygulamalar bittikten sonra da herhangi bir gelişme göstermedikleri ve aralarında herhangi bir farklılaşmanın oluşmadığı görülmüştür. Bu durumun araştırmaya katılan gruptaki öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri oldukları göz önünde bulundurulduğunda olağan olduğu savunulabilir. Çünkü genel olarak bu alanı tercih eden öğrencilerin hemen hemen bütün spor branşlarına karşı tutumlarının olumlu olduğu ve bu konuda isteklendirilmeye, spor dallarına yönelik derslerin sevdirmesi bakımından bir gayrete ihtiyaç duymadıkları bilinmektedir. Dolayısı ile başlangıçta zaten iyi seviyede olan voleybol dersine yönelik tutumlarının, uygulama sonunda herhangi bir değişiklik göstermemesi doğal bir sonuç olarak görülebilir. Ayrıca duyuşsal alan becerileri kapsamında yer alan tutumların kısa süreli çalışmalarda değişmediği, bireylerin tutumlarının değişimi için uzun zaman gerektiği literatürde sıklıkla görülmektedir (Doymuş, Karaçöpve Şimşek, 2010).

Araştırma sonunda Spor Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin uygulandığı öğrencilerden elde edilen duyuşsal alan gelişimine yönelik bulguların, Doydu, Çelen ve Çoknaz'ın (2013), Bahadır (2011), Güneş ve Çoknaz (2010), Gülay, Mirzeoğlu ve Çelebi (2010) ile Mirzeoğlu'nun (2000) yaptıkları çalışmaların bulguları ile benzerlik gösterdiği, Bayraktar (2012), Çelen (2012), Wallhead, Hagger ve Smith (2010), Görücü (2007), Wallhead ve Ntoumanis (2004) ile Sarıtaş'ın (1998) yaptıkları çalışmaların bulguları ile ise farklılık gösterdiği görülmektedir.

Doydu, Çelen ve Çoknaz (2013), Spor Eğitimi Modeli'nin öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, Spor Eğitimi Modeli uygulanan öğrenciler ile Geleneksel Öğretim Yaklaşımı kullanılan öğrenciler arasında duyuşsal alan gelişimi açısından herhangi bir farkın olmadığını ve Spor Eğitimi Modeli'nin öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor derslerine karşı tutumlarında olumlu veya olumsuz etkiler doğurmadığını belirtmişlerdir.

Bahadır (2011), beden eğitimi ve sporda kullanılan İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Alıştırma Yöntemlerinin öğrencilerin ders tutumlarına ve sosyal becerilerine etkisini incelemiş ve her iki yöntemin de öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını benzer düzeyde arttırdığını, görmüştür.

Güneş ve Çoknaz (2010), yaptıkları çalışmada, beden eğitimi dersi cimnastik ünitesinde İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin öğrencilerin erişim düzeylerine etkisini incelemişler ve öğrencilerin duyuşsal alan gelişimleri üzerinde İşbirlikli Öğrenmenin ile Geleneksel

Yöntemlerin arasında herhangi bir farkın olmadığını tespit etmişlerdir.

Gülay, Mirzeoğlu ve Çelebi (2010), İşbirlikli oyunların, beden eğitiminde sosyal beceri seviyelerine ve davranışlara olan etkisini incelemişler ve işbirlikli öğrenme oyunları ile zenginleştirilmiş beden eğitimi dersleri hem de geleneksel beden eğitimi derslerinin öğrencilerin beden eğitimine karşı sosyal beceri ve davranışlarının gelişimine benzer seviyede etki gösterdiklerini gözlemlemişlerdir.

Mirzeoğlu (2000), voleybol dersindeki davranışların öğreniminde, yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin öğrenci erişim düzeyine etkisini incelemiş ve işbirliğine dayalı ders işleyen öğrenciler ile diğer öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark tespit edememiştir.

Yukarıdaki çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen duyuşsal alan gelişimi ile ilgili sonuçların benzerlik gösterdikleri söylenebilir.

Bayraktar (2012), işbirlikli öğrenme yöntemi, birleştirme (jigsaw) tekniğinin öğrencilerin "Beden Eğitimi Ve Sporun Temelleri" dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, "Beden Eğitimi Ve Sporun Temelleri" dersinin öğretimi sürecinde kullanılmasının, öğrencilerin derse karşı tutumlarını geleneksel yöntemlere göre daha olumlu etkilediğini tespit etmiştir.

Çelen (2012), Spor Eğitimi Modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişim düzeylerine olan etkisini belirleyebilmek amacıyla yaptığı çalışmada, Spor Eğitimi Modeli'nin uygulandığı öğrencilerin, duyuşsal alana ait erişim düzeylerinin, Doğrudan Eğitim Modeli kullanılan öğrencilere göre daha olumlu düzeyde gelişme gösterdiği sonucuna varmıştır.

Wallhead, Hagger ve Smith'in (2010), spor eğitimi modelinin, öğrencilerin öğlen paydoslarında, spor kulübüne gönüllü olarak katılımlarına etkisini belirleyebilmek amacıyla bağlamsal motivasyon modelini kullanarak yaptıkları çalışmada, Spor eğitimi modelinin, beden eğitimi içindeki özerk motiflerde, ılımlı bir artışa yol açtığını tespit etmişler ve spor eğitimi modeli gibi özerkliği destekleyici müfredat modellerinin, fiziksel aktivitelerde motivasyon ve katılım transferini kolaylaştırıcı bir potansiyele sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Görücü (2007), ilköğretim yedinci sınıf beden eğitimi öğretiminde, işbirliği ile öğrenme yöntemi destekli çoklu zekâ kuramı uygulamalarını kullanarak, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisini araştırmış ve İşbirliği Öğrenme Yöntemi'ne dayalı Çoklu Zekâ Kuramı uygulandığı öğrencilerin, Geleneksel Öğrenme Yöntemi uygulamalarının gerçekleştirildiği öğrencilere göre beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının daha olumlu yönde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Wallhead ve Ntoumanis (2004), Spor Eğitimi ve Geleneksel Öğretim Modelleri'nin, lise

öğrencilerinin motivasyonel durumlarına etkisini araştırdıkları çalışmada, Sadece Spor Eğitimi Modeli grubunda bulunan öğrencilerin derslerden zevk alma düzeylerinde anlamlı artışın olduğunu, Geleneksel Öğretim Modelinin uygulandığı öğrencilerin zevk alma durumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir.

Sarıtaş (1998), ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri üzerinde, Rekabete Dayalı Öğrenme ile İşbirlikli Öğrenmenin etkilerini incelemiştir ve işbirliği ile öğrenme modelinin, rekabet ile öğrenme yöntemine göre, öğrencilerin derse karşı tutumlarını daha olumlu etkilediği sonucuna varmıştır.

Yukarıdaki çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen duyuşsal alan gelişimi ile ilgili sonuçların farklılık gösterdikleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak, ilgili araştırmalardaki model ve yöntemlerin farklı dersler için uygulanmaları veya uygulandıkları öğrencilerin farklı eğitim seviyelerinde olmaları gösterilebilir.

5.3. Devinişsel Alan Gelişimine İlişkin Tartışma

Çalışmaya başlamadan önce voleybol dersine yönelik devinişsel beceri bakımından VDDGF' den elde edilen bulgulara göre İşbirlikli Öğrenme Modeli uygulanan gruptaki öğrencilerin Spor Eğitimi ve Geleneksel Öğretim Modeli uygulanan öğrencilere göre devinişsel alan bakımından daha düşük seviyede olduğu; Spor Eğitimi ve Geleneksel Öğretim Modeli uygulanan öğrencilerin ise devinişsel alan bakımından benzer seviyede oldukları görülmüştür.

Araştırmanın sonunda tüm modellere uygulanan VDDGF den elde edilen bulgular, İşbirlikli Öğrenme Modelinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin, Spor Eğitimi ve Geleneksel Öğretim Modelinin uygulandığı gruptaki öğrencilere göre voleybol dersine yönelik devinişsel alan gelişimi bakımından daha başarılı olduklarını göstermiştir. Spor Eğitimi ve Geleneksel Öğretim Modeli uygulanan öğrencilerin ise uygulamanın başında olduğu gibi uygulamanın sonunda da devinişsel alan gelişimi bakımından benzer seviyede oldukları görülmüştür. İstatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen Spor Eğitimi Modeli uygulanan öğrencilerin devinişsel başarı ortalamalarının Geleneksel Öğretim Modeli uygulanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgular, uygulama başlamadan önce devinişsel alan becerileri bakımından daha geride olan İşbirlikli Öğrenme modeli uygulanan öğrencilerin, diğer öğrencileri devinişsel beceri bakımından yakaladıklarını, hatta geçtiklerini göstermektedir. Tüm gruplara uygulanan modellerin öğrenciler üzerinde devinişsel beceriler bakımından olumlu gelişme gösterdiği, bu gelişmenin İşbirlikli Öğrenme Modeli uygulanan öğrenciler üzerinde daha yüksek olduğu söylenebilir. İşbirlikli Öğrenme

Modeli uygulanan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki devinişsel alan becerileri göz önünde bulundurulduğunda bu modelin etkililiğinin daha yüksek olduğu savunulabilir.

Araştırmada, Öğretim Modellerinin uygulandığı öğrencilerin tümünden elde edilen devinişsel alan gelişimine yönelik bulgular incelendiğinde, Doydu ve Çoknaz (2013), Altınkök (2012), Karavelioğlu (2012), Pritchard, Hawkins, Wiegand, ve Metzler (2008), Tunçel (2006), Barrett (2000), Huang (2000) ve Parker'ın (1997) yaptıkları çalışmalar ile benzerlikler gösterdiği, Cho, Rtchards, Blankenship, Smith ve Templin (2012), Çelen (2012), Doğu ve Altay (2010), Güneş ve Çoknaz (2010), Browne, Carlson, ve Hastie (2004), Alexander ve Luckman'ın (2001) yaptıkları çalışmalar ile farklılık gösterdiği görülmüştür.

Doydu ve Çoknaz (2013), Spor Eğitimi Modeli'nin, 16 hafta süreyle futbol eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin bilişsel, psikomotor ve oyun performansı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, Spor Eğitimi Modeli ile eğitim alan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında devinişsel açıdan bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmişlerdir.

Altınkök (2012), İşbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi derslerinin 9-10 yaş grubu çocukların temel motor becerileri ile problem çözme becerilerinin gelişimine etkisini araştırmış ve plânlı ve uzun süreli uygulanan işbirliği ile öğretim yönteminin, çocukların temel motor becerilerini anlamlı düzeyde geliştirebileceğini tespit etmiştir.

Karavelioğlu (2012), yaptığı çalışmasında, işbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile komut yönteminin futbola özgü beceri öğrenimine etkisini araştırmış ve sporcuların top sürme tekniklerinin gelişiminde, geleneksel yöntemin daha etkili olduğu, ancak pas, şut ve top sektirme gibi daha ileri teknik becerilerin geliştirilmesinde işbirlikçi yöntemin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Pritchard, Hawkins, Wiegand ve Metzler (2008), ortaokul seviyesinde, Spor Eğitimi Modeli ve Geleneksel Öğretimin uygulandığı voleybol derslerindeki öğrencilerin devinişsel alandaki öğrenmelerini belirleyebilmek amacı ile yaptıkları çalışmada, her iki modelin de uygulandığı öğrenciler arasında devinişsel alan gelişimi bakımından herhangi bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmişlerdir.

Tunçel (2006), yaptığı çalışmada, işbirlikli öğrenme ve alıştırmaya yönteminin ilköğretim yedinci sınıfların beden eğitimi başarısı, üzerindeki etkileri incelemiş, işbirlikçi öğrenme, erkek öğrencilerin beden eğitimi başarısı üzerinde kız öğrencilerinininkinden daha önemli etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Barrett (2000), çalışmasında işbirliği ile öğrenme tekniklerinden Pacer ve Jigsaw II tekniklerini incelemiştir ve sonuç olarak; her iki tekniğin de, spor beceri ünitelerinde öğrencilerde toplam katılımı ve başarıyı arttırdığını ve yine yetenekleri kısıtlı olan farklı cinsiyetlerdeki öğrenci grubunun, performanslarını yükselttiğini belirtmiştir.

Huang (2000), yaptığı çalışmada, işbirlikçi öğrenme ve demonstrasyon stratejilerinin

video kullanılan derslerde motor beceri performansına etkilerini incelemiş ve işbirlikçi çalışan öğrencilerin performanslarının, bireysel çalışanlara göre daha üst düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Parker (1997), lisans ve lisansüstü beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda işbirliği ile öğrenme yönteminin etkililiğini incelemiştir ve işbirliği ile öğrenmenin diğer düzeylerde olduğu gibi üniversite düzeyinde de genel olarak yararlı olduğu sonucuna varmıştır.

Yukarıdaki çalışmalardan elde edilen devinışsel alan gelişimi ile ilgili sonuçların, Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

Cho, Rtchards, Blankenship, Smith ve Templin (2012), hizmet içi beden eğitimcileri tarafından verilen Spor Eğitimi Modeli sezonunda, voleybol oynayan öğrencilerin motor yetenek gelişimlerini incelemişler ve sonuç olarak Spor Eğitimi Modeli ile sezon içinde voleybol oynayan öğrencilerin motor yetenek gelişimlerinin, diğer öğrencilere göre daha pozitif yönde arttığını tespit etmişlerdir.

Çelen (2012), Spor Eğitimi Modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişi düzeylerine olan etkisini belirleyebilmek amacı yaptığı çalışmada, Doğrudan Öğretim Modeli kullanılarak voleybol öğretilen öğrencilerin psikomotor alana ait becerilerinin, Spor Eğitimi Modeli'nin kullanıldığı öğrencilere göre daha olumlu gelişme gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Doğu ve Altay (2010), Spor Eğitimi Modelinin, dans eğitiminde ritim becerileri gelişiminin üzerine etkisini inceledikleri çalışmada, Spor Eğitimi Modelinin dans ve ritim becerilerinin geliştirilmesi konusunda etkili olduğu ve geliştirilen becerilerin kısa vadede unutulmadığını ortaya koymuşlardır.

Güneş ve Çoknaz (2010), yaptıkları çalışmada, beden eğitimi dersi cimnastik ünitesinde, İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin, Geleneksel Yöntemlere göre öğrencilerin erişi düzeylerine etkisini incelemişler ve psikomotor alan gelişimlerinde iki yöntem arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmişlerdir.

Browne, Carlson ve Hastie (2004), Geleneksel Yaklaşım ve Spor Eğitimi Modeli'nin rugby öğretimindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada, Spor Eğitimi Modeli'nin uygulandığı öğrencilerin, Geleneksel Modelin uygulandığı öğrencilere göre devinışsel alan becerilerinin gelişimi bakımından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Alexander ve Luckman'ın (2001), Öğretmenlerin Spor eğitimi modelini nasıl uyguladıklarını belirlemek ve bu modelin öğrenme sürecinde daha iyi öğrenme çıktıları verip vermediğini, belirleyebilmek amacıyla yaptıkları çalışmada, Spor eğitimi modelinin, geleneksel yöntemlere göre çok daha geniş öğrenme imkânları sunduğu sonuçlarına varmışlardır.

Yukarıdaki çalışmalardan elde edilen devinişsel alan gelişimi ile ilgili sonuçların, Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile farklılık gösterdiği söylenebilir.

Yurtiçinde ve dışında genel olarak; voleybol öğretimine yönelik yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguların tartışıldığı bu bölümde, sonuçların bir takım çalışmalarda farklılık, bir takım çalışmalarda ise benzerlikler gösterdiği görülmüştür. Ancak, özellikle devinişsel ve bilişsel alan gelişimi bakımından incelendiğinde voleybol öğretimine yönelik yapılmış tüm çalışmalarda hangi model, yöntem veya teknikler uygulanırsa uygulansın öğrencilerde olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Duyuşsal alan gelişimi bakımından ise çalışmanın yapıldığı grupların yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi gibi demografik özelliklerine bağlı olarak sonuçların değiştiği görülmektedir. Esasında yapılan çalışmalardaki ana amaç hangi öğretim yaklaşımı, model veya tekniklerin daha etkili olduğunu tespit edebilmektir. Öğrenci merkezli aktif öğrenme yaklaşımlarının, klasik yaklaşımlara göre öğrencilerin gelişimleri üzerinde daha büyük oranda olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Bu bakımdan ele alındığında araştırmadan elde edilen voleybol öğretimine yönelik sonuçların, yapılan diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile paralellik ve benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

Önemli olan; hangi öğretim biçiminin, hangi derslerde, hangi öğretim seviyesindeki öğrencilere nasıl uygulanması gerektiğinin, öğretmen ve öğretmen adaylarına en iyi şekilde aktarılabilmesidir. Bu da ancak modellerin iyi tanınması ve bu tip çalışmalar ile etkinliklerinin araştırılması, çıkan sonuçların yarar sağlayabilecek biçimde değerlendirilip sunulması ile mümkün olabilir.

6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; Spor eğitimi, İşbirlikli öğrenme ve Geleneksel öğretim modellerinin uygulandığı araştırma gruplarındaki öğrencilerin voleybol dersine yönelik bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alan becerilerinin gelişme düzeylerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi ile elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmada Spor Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin voleybol dersi kapsamında öğrencilere uygulanması sonucunda öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve devinişsel alan becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları bilişsel alan, duyuşsal alan, devinişsel alan becerilerine ve araştırmanın geneline ilişkin sonuçlar olmak üzere dört ana başlıkta özetlenmiştir.

6.1.1. Bilişsel Alan Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Spor Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine uygulanması ile elde edilen voleybol dersi ile ilgili bilişsel alan gelişimine yönelik sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırma sonunda, çalışmaya katılan gruplardaki öğrenciler arasında bilişsel alan gelişimi bakımından herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

6.1.2. Duyuşsal Alan Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Spor Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine uygulanması ile elde edilen voleybol dersi ile ilgili duyuşsal alan gelişimine yönelik sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırma kapsamındaki tüm grupların öğretim modellerinin uygulanmadan önceki voleybol dersine yönelik tutumlarının benzer seviyelerde olduğu, bu durumun ilgili öğretim modelleri uygulandıktan sonra da değişiklik göstermediği görülmüştür. Buna göre öğretim modellerinin uygulanmasının öğrencilerin tümünde voleybol dersine karşı duyuşsal alan gelişimleri bakımından herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığı tespit edilmiştir.

6.1.3. Devinişsel Alan Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Spor Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine uygulanması ile elde edilen voleybol dersi ile ilgili devinişsel gelişimine yönelik sonuçlar aşağıda verilmiştir.

İşbirlikli Öğrenme Modeli uygulanan öğrencilerin çalışma başlangıcında diğer gruptaki öğrencilere göre voleybol dersine yönelik devinişsel alan bakımından daha düşük düzeyde olmalarına rağmen; uygulama sonunda aynı grubun voleybol dersine yönelik devinişsel alan beceri gelişimlerinin Spor Eğitimi ve Geleneksel Öğretim Modellerinin uygulandığı öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Spor Eğitimi ve Geleneksel Öğretim Modelleri uygulanan öğrenciler arasında voleybol dersine yönelik devinişsel alan gelişimi bakımından herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

6.1.4. Araştırmanın Geneline İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda uygulanan öğretim modellerinin öğrencilerin voleybol dersine yönelik bilişsel ve duyuşsal alan düzeylerini benzer seviyelerde geliştirdiği; İşbirlikli Öğrenme Modeli uygulanan öğrencilerin ise voleybol dersine yönelik devinişsel alan beceri gelişimleri bakımından Spor Eğitimi ve Geleneksel Öğretim Modellerinin uygulandığı öğrencilere göre daha yüksek seviyede gelişme kaydettikleri tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve araştırmacının kazandığı deneyimlere dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Spor Eğitimi ve İşbirlikli Öğrenme Modellerinin voleybol dersine yönelik olarak gerek bilişsel gerek devinişsel alanda göstermiş oldukları olumlu etkiler göz önüne alındığında, spor dallarına yönelik bilişsel ve devinişsel alan becerilerini kapsayan uygulamalı derslerde bu modellerin kullanılmasının eğitimciler ve öğrenciler açısından gerekli olduğu düşünülmektedir.

- Spor dallarının öğretilmesine yönelik yapılan uygulama ağırlıklı derslerde, ders planı tüm dönem için spor eğitimi veya İşbirlikli Öğrenme Modelleri üzerine oturtulmasa bile genel olarak bilişsel ve devinişsel gelişimin sağlanabilmesi veya pekiştirebilmesi açısından

modellerin, dönem içerisinde bazı haftalarda öğrenciler üzerinde uygulanmasının önemli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir.

- Araştırmada veri toplama araçları ile ölçülemeyen ancak sosyalleşme, yardımlaşma, ekip çalışması gibi öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakan ve yalnız derse yönelik değil sosyal yaşantıya yönelik istendik davranışların gelişmesi gibi olumlu durumların İşbirlikli Öğrenme ve Spor Eğitim Modellerinin uygulandığı öğrenciler üzerindeki etkileri araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Bu bağlamda İşbirlikli Öğrenme ve Spor Eğitimi modellerinin kullanılmasının öğrencilerin birçok olumlu davranışı kazanmalarında etkili olacağı düşünülmektedir.

- Yapılandırmacı kuramın içerisinde önemli yeri olan ve bu araştırmada ele alınan İşbirlikli öğrenme ve Spor Eğitimi Modellerinin voleybol dersi gibi birçok derste kullanılmasının, daha kaliteli bir öğrenme ortamı oluşturulması ve öğrencilerin aktif olarak derslere katılımlarının sağlanması gibi birçok olumlu davranışı ortaya çıkardığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen ve öğretmen adaylarının bu modelleri en etkili biçimde kullanabilmeleri için modellerin iyi anlaşılması, öğrenilmesi ve pratiğe geçirilmesi gerekmektedir.

- Yaygın olarak kullanılan Geleneksel Öğretim Modeli ve bu modelin içerisinde yer alan birçok öğretim yöntemi ve tekniğinin, araştırma sonuçlarına bakıldığında diğer modellerin çokta gerisinde kaldığı söylenemez. Ancak, özellikle öğrenci merkezli aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasının gerekliliği gibi çağdaş eğitim anlayışının ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda, İşbirlikli öğrenme ve Spor Eğitimi Modellerinin kullanılmasının beden eğitimi ve spor öğretimi alanına olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- İşbirlikli Öğrenme ve Spor Eğitimi Modellerinin voleybol öğretimi üzerine etkilerinin incelendiği bu çalışmaya benzer araştırmaların, farklı dersler üzerine de yapılarak öğrenme ve olumlu davranış değişiklikleri üzerine etkilerinin araştırılması önerilebilir.

- Araştırmada ele alınan ve öğrenme üzerindeki olumlu etkileri gözlemlenen İşbirlikli Öğrenme ve Spor Eğitimi modellerinin, beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından her kademedeki öğrenciler üzerinde birçok ünitenin öğretilmesi için kullanılması önerilebilir.

- Başta bu araştırmada kullanılan İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Spor Eğitimi Modelleri olmak üzere aktif öğrenme içerisinde ele alınan bu tür modellerin, özellikle beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarına uygulanması ve modellerin inceliklerinin de bu şekilde onlara aktarılması, adayların ileriki mesleki yaşantılarında bu modelleri etkili bir biçimde kullanmalarını sağlayabilmesi açısından önemlidir.

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ölçülemeyen, ancak öğrenciler üzerinde araştırmacı tarafından gözlemlenen birçok olumlu davranışın ölçülebilmesi ve uygulanan modellerin bu alanlarda ne tür farklılıklar doğurduğunun tespit edilebilmesi için bu yönde araştırmaların yapılması önerilebilir.

- Bu araştırma ve buna benzer araştırmaların yapılması, bilim insanların ve eğitimcilerin bu tür araştırmalara olan ilgisinin artmasının, gerek literatürün zenginleştirilmesi gerek uygulamaların yaygınlaştırılması açısından önem arz ettiği göz önünde bulundurulmalı ve son yıllarda uygulanmaya konulan bu alanlardaki eğitim politikaları ısrarla devam ettirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abakay, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe yedinci sınıf beden eğitimi ve spor dersinin uygulanmasında aktif öğrenme ile klasik öğrenme yöntemlerinin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appolonia, S. and Howdem, J. (1995). *Classroom connections: understanding cooperative learning*. Toronto: Harcourt Brace.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992) *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2000) *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme* (2. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme* (10. baskı). Seçil Ofset: İstanbul.
- Akarsu, B. (1979). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akdemir, E. ve Arslan, A. (2012). From past to present: trend analysis of cooperative learning studies. *Procedia- Social and Behavioral Science*, 55, 212-217.
- Akinoğlu, O. (2008). Öğretim kuram ve modelleri Tan, Ş. (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. baskı) içinde (s.137-190). Ankara: Pegem Akademi.
- Al- Haliq, M. A., Khasawneh, A. S., Al-Akor, A. A. (2013). The effect of mental training program related to skills teaching on learning the volleyball basic skills. *International Journal of Academic Research Part B*, 5 (2), 308-312.
- Aldağ, H. (2005). Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılımının tartışma becerilerinin geliştirilmesine etkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alexander, K. and Luckman, J. (2001). Australian teacher's perception and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7, 243- 267.
- Algün Doğu, G. ve Sunay, H. (2010). Uluslararası ilişkiler ve spor. *Spormetre- Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 93- 100.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Kalite Matbaası.

- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C., Deryakulu D. ve Şimşek N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Altınkök, M. (2012). İşbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi derslerinin 9-10 yaş grubu çocukların temel motor becerileri ile problem çözme becerilerinin gelişimine etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Alvarado, A. E. and Herr, P. R. (2003). *Inquiry-based learning: Using everyday objects*. California: Corwin Press.
- André, A., Deneuve, P and Louvet, B. (2011). Cooperative learning in physical education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*. 23(4), 474-485.
- André, A., Louvet, B. and Deneuve, P. (2013) Cooperative group, risk-taking and inclusion of pupils with learning disabilities in physical education. *British Educational Research Journal*, 39(4), 677-693.
- Anderson C, Windeatt D, (1995). *Interpersonal skills and goal setting through cooperative learning in physical education*. USA: PlusPostace.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its Implication*. San Francisco: Wadsworth Publication.
- Apaydın, T. (1990). "Yüksek köy enstitüsü", kuruluşunun 50. yılında köy enstitüleri, *Eğit-Der Yayınları*, 2, 210-215.
- Aracı, H. (2006). *Genç sporcu eğitimi ve kültürü: Voleybol*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aracı, H. (2006). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi* (6. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aracı, H. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşımla beden eğitimi ve spor etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, A. (2001). *Felsefeye giriş* (6. baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Arun, C. A. (2013). Cumhuriyet döneminde türkiye'de beden eğitimi öğretmeni yetiştirmede öncü selim sırrı tarcan'dan sonra gelen kuşaktan vildan aşır savaşı. <http://www.atletik.org/tubed/dergiden-makaleler/sb0154-sayi20-sayfa9-cumhuriyet.htm> adresinden 18 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Ausubel, D. P. and Robinson, F. G. (1969). *School learning: An introduction to educational psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (3. baskı). İstanbul: ALFA Basım Yayım Dağıtım.
- Ayvazo, S. (2009). Applying the sport education model to tennis strategies. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 23 (1), 8-12.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2005). *Eğitim psikolojisi: gelişim, öğrenme ve ortam* (6. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2013). *Eğitim psikolojisi* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bahadır, Z. (2011). Beden eğitimi ve sporda kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin (işbirliğine dayalı öğrenme ve alıştırma yöntemi) öğrencilerin ders tutumlarına ve sosyal becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barrett, T. (2000). Effect of to cooperative learning strategies on academic learning time, student performance and social behavior of sixth grade physical education students. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- Barrett, T. 2005. Effects of cooperative learning on the performance of sixth grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24 (1), 88-102.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi- gelişim, öğrenme ve ortam* (6. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bayraktar, G. (2011). The effect of cooperative learning on students approach to general gymnastics course and academic achievements. *Educational Research and Reviews*, 6 (1), 66-71.
- Bayraktar, G. (2012). Effect of the jigsaw technique on the students attitudes to the course of physical education and basic of sports and on their academic accomplishments. *Energy Education Science and Technology, Part B*, 4 (4), 2445-2456.
- Bayraktar, G., AKA S. T. ve Tozoğlu, E. (2013). A survey on physical education and sport department students' opinion about cooperative learning method. *Journal of Education and Practice*, 4(22), 30-34.
- Baytekin, Ç. (2001). *Ne niçin neden öğreniyoruz ve öğretiyoruz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beudet, B.and Grube, D. (2005). Simplify volleying through modified game play. *Teaching Elementary Physical Education*, 16 (4), 32-33.

- Bilen, M. (2006). *Planlamadan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bircan, İ. ve Sefunç, M. (2010). Eğitimin yönetsel temelleri. Sönmez V. (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* (7. baskı) içinde (s. 214-242), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brooks, M. G. and Books, j. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57 (3), 18-24.
- Browne, T. B. J., Carlson, T. B. and Hastie, P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10 (2), 199-214.
- Bruner, J. S. (1991). *Bir öğretim kuramına doğru* (Çeviri: Varış F. ve Gürkan T). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Brunton, J. A. (2003). Changing hierarchies of power in physical education using sport education. *European Physical Education Review*, 9 (3), 267-284.
- Bucher C. A. and Koenig C. R. (1983). *Method and material for secondary school physical education*. Saint Louis: The C.V. Mossey Company.
- Bumin, B. (1989). *İşletme organizasyonlarının yönetimi*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Butler, K. A. (1986). *Learning and teaching style in theory and practice*. Colombia, CT: The Learner's Dimension.
- Büyükalın-Filiz, S. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı: düzeyleri, teknikleri, uygulama örnekleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Büyükdüvenci, S. (1991). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. S. (1999). *Genel öğretim metotları* (10. baskı). İstanbul: Beta Basımevi
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. Kirk D., Sullivan M.O., McDonald D. (Editors.), In *Handbook of Research in Physical Education*. London: Sage Publications.
- Casey, A., Dyson, B. and Campbell, A. (2009). Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17 (3), 407-423.
- Chan, K. L. and Cruz, A. (2006). The effect of sport education on secondary six student's learning interest and collaboration in football lessons. *Journal of Physical Education and Recreation* (Hong Kong), 12 (2), 13-22.

- Chandler, T., Cronin M. and Vamplew W. (2007). *Sport and physical education- The key concepts* (2nd ed.). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Christison, M. A. (1990). Cooperative learning in the efl classroom. *English Teaching Forum*, 28, 6-9.
- Cho, O., Richards, K. A., Blankenship, B. T., Smith A. L. and Templin T. J. (2012). Motor skill development of students enrolled in a sport education volleyball season delivered by in-service physical education teachers. *The Physical Educator*, 69, 375-394.
- Cristina-Corina, B. (2012). Independent–interdependent self-construal's and values' appreciation in competitive and cooperative conditions. *Procedia-social and behavioral sciences*, 47, 1632-1637.
- Cronbach, L. J. (1978). *Educational psychology*. New York: American Book.
- Cruickshank, D., Jenkins, D. B. and Metcalf K. K. (2011). *The act of teaching* (6th ed.). New York: Mcgraw-Hill Education.
- Cruz, A. (2008). The experience of implementing sport education model. *Journal of Physical Education and Recreation* (Hong Kong), 14 (1), 18-31.
- Curtner-Smith, M. and Sofo, S. (2004). Preservice teacher's conception of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9 (3), 347-377.
- Cüceloğlu, D. (2002) *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (11. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, H. ve Turan R. (2008). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 603- 627.
- Çamlıyer H. (1992). Spor ve serbest zaman eğitimi. 1. Eğitim kurumlarında beden eğitimi ve spor sempozyumu: Bildiriler, paneller, tartışmalar içinde (s. 87-91). İzmir: Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Çaycı, B. (2007). Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7 (3). <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=328> adresinden 07 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.

- Çelen, A. (2012). Spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişim düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 1-15.
- Çelikten, M., Şanal M. ve Yeni Y. (2005) Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207- 237.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çöndü, A. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim Yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- DeBoer, G. E. (1991). *History of ideas in science education: implications for practice*. New York: Teachers College Press.
- De Lisi, R. and Golbeck, S. L. (1999). Implication of piagetian theory for peer learning. O'Donnel, A. M. and King, A. (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Demirci, A. (2008). *İlköğretimde beden eğitimi dersi etkinlikleri: 1-2-3. sınıflar için yeni öğretim programı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: öğretim sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel Ö. (2009). *Öğretme sanatı, öğretim ilke ve yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel Ö. ve Ün K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirhan, G. (2002). Çağdaş beden eğitimi öğretmeni. 7. uluslararası spor bilimleri kongresi bildirileri içinde (s. 88-93), Antalya.
- Demirhan, G. (2006). *Spor eğitiminin temelleri*. Ankara: Bağırhan Yayımevi.
- Demirhan, G. (Ed.). (2010). *İlköğretim beden eğitimi dersi (1- 8. sınıflar) öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları.
- Doğan, H. (2013). Beden eğitimi ve sporun önemi. <http://haydardogan.com/kiisel-yazlar/148-beden-eitimi-ve-sporun-oenemi.html> adresinden 26 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.

- Doğdu, S. ve Aslan, Z. (1993). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve eğitim araç gereçleri*. Ankara: Tek Işık Ofset.
- Doğu, S. ve Altay, F. (2010). The effect of sport education model on development of rhythm skills in dance education. In abstract book of 11th International Sport Science Congress (pp. 188-190), Antalya/TURKEY.
- Doydu, İ., elen, A. ve oknaz H. (2013). Spor eğitimi modelinin öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı tutumuna etkisi. *E-international Journal of Educational Research*, 4 (2), 99-110.
- Doydu, İ. ve oknaz, H. (2013). The influence of sport education model on middle school students during extracurricular football studies on cognitive- psychomotor and game performance levels. *International Journal of Human Science*, 10 (1), 925-958.
- Doymuş K., şimşek Ü. ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirliki ğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 1 (2), 103-115.
- Doymuş, K., Karaöp, A. and şimşek, Ü. (2010). Effects of jigsaw and animation techniques on students understanding of concepts and subjects in electro chemistry. *Educational Technology Research and Development*, 58 (6), 671-691.
- Drubach, D. (2000). *The brain explained upper saddle river*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Dyson, B. P. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69–85.
- Dyson, B. P., Linehan, N. R. and Hastie, P. A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29 (2), 113-130.
- Dyson, B, P. and Michelle, L. (1997). Cooperative learning in a elementary physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport Supplement*, 68 (1), 68-76.
- Duman, B. ve İkiel, C. (2002). Yapıcı ğrenme kuramına göre sosyal bilgiler ğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (12), 245-262.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles practical approaches for grades*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani ř., akmak, Ö. ve Efe, A. E. (2008). *İşbirlikli ğrenme: teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Ekinci, N. (2007). İşbirliğine dayalı ğrenme. Demirel, Ö. (Ed.). Eğitimde yeni yönelimler (3. baskı) İçinde (s: 93-110). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Erden, M. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretme* (4. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. ve Altun S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basımevi.
- Erginer, E. (2006). *Öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergün, M. (1999). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Erkal, M. E., Güven, Ö. ve Ayan, D. (1998). *Sosyolojik açıdan spor* (3. baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Erkan, N. (1998). *Yaşam boyu spor*. Ankara: Bağırhan.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eugen, R. (2011). Influența mijloacelor multimedia asupra învățării unor procedee tehnice din volei (the influence of multimedia on the learning of volleyball techniques). *Palestrica Mileniului III – Civilizație și Sport*, 12 (4), 361-365.
- FIVB (Federation Internationale De Volleyball), (2013a). Basic volleyball rules. http://www.fivb.org/en/volleyball/Basic_Rules.asp adresinden 18 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- FIVB (Federation Internationale De Volleyball), (2013b). FIVB History. http://www.fivb.org/EN/FIVB/FIVB_History.asp adresinden 18 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1987). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fişek, K. (1985). *100 soruda, Türkiye spor tarihi*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Fişekçioğlu, İ. B. (1991). Lise beden eğitimi derslerinde voleybol öğretiminin yeri ve önemi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Fröhner, B. (1999). *Voleybol: oyun kuramı ve alıştırmaları* (Çeviri: Cengiz, A.). Ankara: Bağırgan Yayımevi.
- Gagne, R. M. And Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Gary, K. D. and O'sullivan, M. (1999). Making physical education meaningful for high school students. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70 (5), 40-45.
- Gerver, R. K. and Sgroi, R. J. (2003). Creating and using guided-discovery lessons. *Mathematics Teacher*, 96 (1), 6-13.
- Gökçe, F. (2000). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Glasser, W. (1992). *The quality school: managing students without coercion*. New York: Harper and Row Publishing.
- Glotova, O. N. (2011). Sport education model in Russian schools: professional development and effective teaching for pre-service teachers. *Unpublished doctoral dissertation*, Faculty of Auburn University, Alabama.
- Goudas, M. and Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on student's social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 356-364.
- Göcek, E. (2009). Bilgisayar destekli öğretimin voleybol ünitesinin öğrenimi üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Görücü, A. (2007). İlköğretim 7. sınıf beden eğitimi derslerinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zekâ kuramı uygulamalarının öğrencilerin performans, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Grineski, S. (1994). Cooperative fitness activities. *Teaching Elementary Physical Education*. 5 (2), 14-15.
- Grineski, S. (1997). The effect of cooperative games on the promotion of prosocial behaviours of pre-school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport: Supplement*, 66, 67-68.
- Grineski, S. (1999). *Beden eğitiminde işbirliğiyle öğrenim* (Çeviri: Yeniçeri, S.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gunter, M. A., Estes, T. H. and Schwab, J. (1999). *Instruction: a model approach* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Guterk, L. G. (2001). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çeviri: Kale, N.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gülây, O., Mirzeoğlu, D. ve Çelebi, M. (2010). Effects of cooperative games on social skill levels and attitudes toward physical education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 77-92.
- Gülbahar, G. (2006). Cumhuriyet dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Gülüm, V. (2008). Adana ilindeki beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretim okullarında uygulanmakta olan beden eğitimi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güneş B. ve Çoknaz H. (2010). Beden eğitimi dersi jimnastik ünitesinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişti düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 207-219.
- Gürses, A. (2010). Geleneksel öğretim nedir, ne değildir? Araştırma projesi eğitimi çalıştayı, Çanakkale.<http://maycalistaylari.comu.edu.tr/calistaykimya/sunumlar/danisman//AhmetGurses.pdf> adresinden 21 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Hannon, J. C. and Ratliffe, T. (2004). Cooperative learning in physical education. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 17 (5), 29-32.
- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harmandar, İ. H., Özdilek Ç. ve Çimen K. (2003). *Voleybol'da taktik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Harvey, S., Kirk, D. and O'Donovan, T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19 (1), 41-62.
- Hastie, P. A. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69 (4), 368-79.
- Hastie, P. A. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- Hastie, P. A. and Sharpe, T. (1999). Effects of a sport education curriculum on the positive social behavior of at risk rural adolescent boys. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 4 (4), 417-430.

- Hastie, P. A. and Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of sport education. *European Physical Education Review*, 12 (2), 131-150.
- Heppner, P.P. and Peterson, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Huang, C. Y. (2000). The effects of cooperative learning and model demonstration strategies on motor skill performance during video instruction. *Proceeding National Sciences Council*, 2, 255–268.
- Huber, A. A. (1999). Bedingungen effektiven lernens in kleingruppen unter besonderer berücksichtigung der rolle von lernskripten. Koblenz: Landau Schwangau.
- Izgar, H. ve Gürsel, M. (2001). *Eğitim bilimlerinin gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İlhan, A., Mirzeoğlu, D. E., Aktaş, İ. ve Demir, V. (2005). Çoklu zekâ uygulamaları doğrultusunda işlenen cimnastik ve voleybol ünitelerinin öğrencilerin bilişsel ve devinişsel yönden gelişimlerine olan etkisi. *Sportmetre Beden eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 5-10.
- İnal A. N. (2009). *Beden eğitimi ve spor bilimi* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnce, M. L., Cengiz, C., Ebem, Z., Hünük, D., Kangalgil, M., Saçlı, F., Saraç, L. ve Yapar, A. (2010). Spor eğitimi modeli. Demirhan, G., İnce M. L., Koca C. ve Kirazcı S. (Ed.). Öğretim modelleri ve güncel araştırmalar, beden eğitimi ve spor öğretiminde yeni yaklaşımlar dizisi içinde (s. 44-56) Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- İnce, M. L. ve Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (157), 128- 139.
- İskenderzade, L. A. (2007). Dede korkut hikayelerinin türk plastik sanatlara yansıması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 317- 340.
- İşler, H. (2001). *Beden eğitimi ve spor bilgileri el kitabı*. Niğde : Lazer Ofset.
- Johnson, D. W. (1994). *Learning together and alone; cooperative, competitive and individual*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In Sharan, S. (Ed.) *Cooperative Learning* (s: 23-38). New York: Praeger.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B. and Garibaldi, A. (1991). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *Journal of Sicil Psychology*, 130, 507-516.

- Johnson, R.T., Johnson, D.W. and Holubec, E. (1998). *Advanced cooperative learning* (7th ed.), MN: Interaction Edina.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory and Practice*, 38 (2), 67-73.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2004). Cooperation and the use of technology. In Johanssen D. H. (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, (pp: 785-811). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen, J., D. (1999). Designing constructivist learning environments. In Reigeluth C. M. (Ed.), *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional theory* (pp. 215-239). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kagan, S. (1985). Co-op co-op: a flexible cooperative learning technique. In Webb, C. and Schmuck, R. (Ed.), *Learning to Cooperate Cooperating to Learn* (pp: 437-462). New York: Plenum Press.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kale, R. (2007). *İlköğretimde beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kale, R. ve Erşen E. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimlerine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kale, R. ve Erşen E. (2010). *Beden eğitimi ve spor kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karacabey, K. ve Paşaoğlu, A. (2011). *Voleybol: antrenman teorisi ve antrenör*. İstanbul: Bedray Basın Yayıncılık.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, O. ve Yaman, S. (2010). *Fen öğretiminde özel öğretim yöntemleri I-II*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. baskı). Ankara: Nobel yayın ve dağıtım.
- Karavelioğlu, M. B. (2012). İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile komut yönteminin futbola özgü beceri öğrenimine etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kasap, H. (1991). *Spor metodik ve didaktiği*. Ankara: T.F.F. Eğitim Yayınları.

- Kazancı, O. (1989), *Eğitim psikolojisi, kuram ve ilkelerden uygulamaya*. Ankara: Kazancı Matbaacılık Sanayi A.Ş.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 66- 82.
- Keten, M. (1974). *Türkiye’de spor*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Kılıç, D. (2011). *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stiline gezinme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 129- 146.
- Kınalı, G. (2003). Zihin engellilerde beden-resim-müzik eğitimi. Kulaksızoğlu, A. (Ed.). *Farklı Gelişen Çocuklar içinde* (s. 244-271). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45 (9), 973-986.
- Knight, G.P. and Bohlmeyer E. M. (1990). Cooperative learning and achievement: methods for assessing causal mechanisms. In Sharan S. (Ed.), *Cooperative Learning, Theory And Research* (pp. 123-149). USA: Praeger.
- Koç, Y. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: ağırı il örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Koshki, B. G. (2013). Voleybolda servis ve manşet becerilerinin öğretiminde geri bildirim etkisi. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kusworo, H. (2012). Penerapan konsep fundamental pendidikan dalam proses pembelajaran. *Multilateral Journal Penjas Or*, 11 (2), 77- 89. <http://ejournal.unlam.ac.id/index.php/multilateral/article/view/194> adresinden 28 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (23. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Levent, İ. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 315-324.

- Lim, B. R. (2001). Guidelines for designing inquiry-based learning on the web: Online professional development of educators. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.
- Linn, R. L. and Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching* (7th ed.). New York: Macmillan.
- Llewellyn, D. (2002). *Inquiry within: Implementing inquiry-based science standarts*. United States: Corwinn Press, Inc. A Sage Publications Company.
- Lumkin, A. (1990). *Physical education and sport: a contemporary introduction*. St. Louis, Toronto, Boston, Los Altos: Times Mirror/Mosby College Publishing.
- MacPhail, A., Kinchin, G. and Kirk, D. (2003). Student's conceptions of sport and sport education. *European Physical Education Review*, 9 (3), 285-299.
- Madi, B. (2006). *Öğrenme beyinde nasıl oluşur*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Malmivuori, M. L. (2001). The dynamics of affect, cognition and social environment in the regulation of personal learning processes: the case of mathematics (*Research Report*), University of Helsinki Department of Education. Finland: Helsinki University Press.
- McMillan, J. H. And Schumacher, S., (2006). *Research in education: evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston, MA: Allynand Bacon.
- Melograno, V. J. (1997). *Designing the physical education curriculum*. Champaign: Human Kinetics.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education* (2nd ed.). Arizona: Holcomb Hathaway, Inc.
- Mirzeoğlu, A. D. (2000). Voleybol dersindeki davranışların öğreniminde, yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin öğrenci erişimi düzeyine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Mirzeoğlu, D. (2006). Spor bilimlerinin eğitimsel (pedagojik) temelleri. Mirzeoğlu, N. (Ed.). Spor bilimlerine giriş içinde (s. 100- 138), Ankara: Spor Yayınevi.
- Mohr, D. J., Townsend, J. S. and Pritchard, T. (2006). Rethinking middle school physical education: combining life time leisure activities and sport education to encourage physical activity. *Physical Educator*, 63 (1), 18-29.
- Morgan, C. T. (1995). *Psikolojiye giriş* (11. baskı), (Çeviri: Karakas, S.). Ankara: Meteksan.
- Morpa (2005). *Spor ansiklopedisi, s-z içinde voleybol* (s: 136-173). Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

- Mosston, M. and Ashworth, S. (2001). *(Spor) Beden eğitimi öğretimi* (Çeviri: Tüzemen E. Çev. Düz.: Demirhan G). Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Mosston, M. and Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (3th ed.). Columbus: Merrill Publishing Co.
- Mosston, M. and Ashworth, S. (2009). *Beden eğitimi (spor) öğretimi* (Çeviri: Tüzemen E. Çev. Düz.: Demirhan G). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitapevi.
- Oğuzkan, A. F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oktaylar, H. C. (Ed.). (2012). *Kpss eğitim bilimleri, program geliştirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Oktaylar, H. C. (Ed.). (2012). *Kpss eğitim bilimleri, öğretim yöntem ve teknikleri/sınıf yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Oktaylar, H. C. (Ed.). (2012). *Kpss eğitim bilimleri, öğrenme psikolojisi*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Oliva, F. P. (1988). *Developing the curriculum*. London: Scott, Foresman and Company.
- Orkunoğlu, O. (1997). *Voleybol öğretimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Ormancı, Ü. ve Şaşmaz Ören, F. (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci eğitim fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 165- 191.
- Ormond, T., Christie, B., Barbieri, D. and Schell, B. (2002). a comparison of sport education and the traditional unit approach: game play, activity levels, and knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 77-82.
- Özçelik, M. A. (2000). Voleybol temel tekniklerinin öğretimi ve oyun sistemlerinin analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, D. (2007). Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, F. (1998). *Toplumsal boyutlarıyla spor*. Ankara: Bağırhan.

- Öztürk, M. E. (2011). Voleybol becerileri gözlem formu ile elde edilen puanların genellenebilirlik ve klasik test kuramı'na göre karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Parker, P. M. (1997). Are we Ist to join the parade? cooperative learning in physical education teacher education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, Supplement A*, 68 (1), 69.
- Penelope, A. (1993). The behavior and experience of low-skilled students in traditional and cooperative learning based physical education. *Research quarterly for exercise and sport. Supplement*, 64 (1), 83.
- Penney, D., Clarke, G. and Kinchin, G. D. (2002). Developing pe as a 'connective specialism': is sport education the answer? *Sport Education and Society*, 7, 55- 64.
- Pereira, F. R. M., Mesquita I. M. R. and Graca, A. B. (2010). Relating content and nature of information when teaching volleyball in youth volleyball training settings. *International Journal of Academic Research*, 42 (2), 121-131.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), 6-11.
- Perlman, D. (2012). The influence of the sport education model on developing autonomous instruction. *Physical education and sport pedagogy*, 17 (5), 493-505.
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall Merrill.
- Polvi, S. and Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian journal of educational research*. 44 (1), 105-115.
- Presse, C., Block, M. E., Horton, M. and Harvey, W. J. (2011). Adapting the sport education model for children with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 82 (3), 32-39.
- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R. and Metzler, J. N. (2008). Effect of two instructional approaches on skill development, knowledge and game performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 219-236.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Yazım kılavuzu* (4. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Romizowski, A. (1984). *Instructional designing systems*. Newyork/London: Nichols Publishing.
- Romizowski, J. A. (1986). *Designing instructional systems; decision making in course planing and curriculum design*. London: Kogon Page.

- Rovegno, I. and Bandhauer, D. (1997). Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach to physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (2), 136-154.
- Rozmajzi M. and Bayer-Alexander, R. (2000). *Music fundamentals, methods and materiels for the elemantary classroom teacher*. United States: Longman Inc.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, İ. (2009). Bazı öğrenme kuramları ve din öğretimi. *Uludağ Üniversitesi ve İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 251- 266.
- Sardilli, S. L. (1998). The use of a web site to disperse information on discovery-based learning in elementary science education. Marist College. (ERIC document reproduction service no. ed. 436 365).
- Sarıalp, R. (2000). *Genel kültür ve Türkiye'ye modern sporların girişi*. İstanbul/ Ayazağa: İ.T.Ü. Rektörlük Ofset Atölyesi.
- Sarıgöz, O. (2013). Sınıfla ve grupla tartışma yöntemlerinin meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*. http://www.ejovoc.org/makaleler/aralik_2013/pdf/10.pdf adresinden 04 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Sarıtaş, M. (1998). İlköğretim okulları IV. sınıf beden eğitimi dersi öğretimine yarışmalı öğrenme ve işbirlikli öğrenme yönteminin etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sarpkaya, Y., Karasekreter, N. ve Doğan M. (2007). Uzaktan eğitim yazılım alt yapısının bilginin kalıcılığına ve geçerliliğine etkisi. IX. Akademik Bilişim Konferansı bildirileri içinde (s.109-115). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya* (12. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim- kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Shih J.L., Chuang C.W. and Hwang G.J. (2010). An inquiry-based mobile learning approach to enhancing social science learning effectiveness. *Educational Technology and Society*, 13 (4), 50-62.

- Shuqing, M. and Donliang, W. (2013) A fuzzy comprehensive system for evaluating volleyball teaching ability. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 48 (1), 389-395.
- Siedentop, D. (1982). *Movement and sport education: current reflections and future images*. Australia: Brisbane.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (4), 18-20.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4), 9-18.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. and Mars, H. V. D. (2004). *Complete guide to sport education*. United States of America: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P.A. and Mars H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). United States of America: Human Kinetics.
- Siedentop, D. and Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). United States of America: Mayfield Publishing Company.
- Simpson, E. (1971). Educational objectives in the psychomotor domain. In Kapfer, M. B. (Ed.), *Behavioral objectives in curriculum development: selected readings and bibliography* (p. 60-67). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Sinelnikov, O. A. (2012). Using the ipad in a sport education season. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 83 (1), 39-45.
- Singer, R. N. and Dick, W. (1974). *Teaching physical education a system approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, B., Markley, R. and Karp, G. G. (1997). The effect of a cooperative intervention on the social skill enhancement of a third grade physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, Supplement*, 68 (1), 68.
- Smith, B. T. (1996). The effect of a cooperative learning intervention on the social skills enhancement of a third grade physical education class. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho.

- Soylu, H. (2004). *Keşif yoluyla öğrenme: fen öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). Eğitimin felsefi temelleri. Sönmez V. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (7. baskı) içinde (s. 62-93). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stran, M. and Curtner-Smith, M. (2009). Influence of occupational socialization on two preservice teachers' interpretation and delivery of the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28 (1), 38-53.
- Sungur, N. (2002). Varoluşçu okul yönetimi envanteri geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 271-297.
- Synder, R. P. (1997). The effects of a sport education model on the participation and achievement levels of elementary students in physical education class. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, USA.
- Şahin, M. H. (2006). *Beden eğitimi ve spor sözlüğü*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahin, A. E. (2010). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Sönmez V. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (7. baskı) içinde (s. 2-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şengül, E. (1999). *Serbest cimnastik* (3. baskı). Ankara: Bağırhan Yayınları.
- Şimşek, N. ve Kılıç, E. (2004). Davranışçı öğrenme kuramları. Ataman, A. (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (2. baskı) içinde (s.281-295). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şirinkan, A. ve Erciş, S. (2009). İlköğretim okullarındaki beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme kriterlerini araştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 184-189.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanilli, S. (1996). *Nasıl bir eğitim istiyoruz*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Tavsancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın.

- Taymaz, H. (1978). *Teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Gül Yayınevi ve Dağıtım Merkezi.
- Tel, M. ve Köksalan B. (2008). Öğretim üyelerinin spor etkinliklerinin sosyolojik olarak incelenmesi (Doğu Anadolu örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 261- 278.
- Temel, C. ve Avşar, P. (2010). İlköğretim beden eğitimi dersi (1.-8. sınıflar) öğretmen kılavuz kitabı (3. baskı). İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Temizöz, Y. ve Özgün-Koca S. A. (2008). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33 (149), 89-103.
- Temizöz, Y. ve Özgün- Koca S. A. (2009). Sunuş yoluyla öğretme yaklaşımının matematik öğretiminde uygulanması konusunda matematik öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretimonline*, 8 (1), 88-102.
- Temür, G. (2007). İnceleme ve çalışma gezilerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarını gerçekleştirmesine katkısı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tezcan, M. (1997) *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Hatipoğlu Basım Yayım.
- Thomas, P. B. (2001). The implication of brain research in preparing young children to enter school ready to learn. Unpublished doctoral dissertation, The Florida Agricultural and Mechanical University College of Education, Florida, USA.
- Tiryaki, S. E. (1999). *Yeni başlayanlar için voleybol öğretimi*. Ankara: Bağırhan Yayımevi.
- Topkaya, İ. (2011). *Hareket, beden eğitimi ve spor öğretiminde öğrenme ve öğretimin temelleri* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tosun, V. (2003). İlköğretim okulları II. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersi öğretiminde kullanılan gösteri yöntemi ile alıştırmaya yöntemlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Tunçel, Z. (2006). İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tükenmez, M. (2009), *Toplum bilim ve spor*. İstanbul: Analiz Basım Yayın.
- Türk Dil Kurumu, (2010). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Türkiye Voleybol Federasyonu (TVF), (2013). Voleybol oyun kuralları 2013-2016: 33. FIVB kongresince uyarlanmış. <http://www.tvf.org.tr/img/uploads/dosyalar/2013-2016-resmi-oyun-kurallari.pdf> adresinden 19 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Türkmen, M., (1998) Geçmişten günümüze türklerde rahvan (yorga) binicilik. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri dergisi*, 3 (4), 53-64.
- Tyler, W. R. (1950). *Basic principles of curriculum development and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- URL-1, www.desdep.sakarya.edu.tr/FileUploads/Src/83d50272-1d24-4236-b441-88cfbb248444/OgRETIM%20YONTEMLERi,%20STRATEJILERi%20VE%20ETKiLi%20KULLANIMI.pdf. Öğretim yöntemleri, stratejileri ve etkili kullanımı. 01 Ekim 2013.
- URL -2, www.learningandteaching.info/learning/bloomtax.htm. Bloom's Taxonomy. 10 Ekim 2013.
- Uysal, G. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Variş, F. (1978). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Variş, F. (1985). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Viera, L. B. and Ferguson, B. J. (1989). *Volleyball: steps to success*. USA, Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Vural, B. (2004). *Eğitim-öğretimde planlama-ölçme ve stratejiler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vurat, M. (2000). *Voleybol: teknik*. Ankara: Bağırğan Yayınevi.
- Wallhead, T. and O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12 (3), 225-243.
- Wallhead, T. L., Hagger, M. and Smith, D. T. (2010). Sport education and extracurricular sport participation: an examination using the transcontextual model of motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81 (4), 442-55.
- Wilson, B. (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. *Educational Technology*, 35 (5), 25-30.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

- Yager, S., Johnson, R. T., Johnson, D. W. and Snider, B. (1986). The impact of group processing on achievement in cooperative learning. *Journal of Sicil Psychology*, 126, 389-397.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (8. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yalvaç, M. (2001). Öğretim teknolojisinin kütüphane ve enformasyon bilimi ve eğitiminin kurumsallaşmasına etkisi. *Türk Kütüphaneciliği, Hakemsiz Yazılar*, 15 (1), 55-74.
- Yavaş M. ve İlhan A. (1997). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Bursa: Melisa Matbaacılık.
- Yeniçeri, S. ve Hindistan, Y. S. (1997). *Amerikan spor eğitim programı: Çocuklar ve gençler için voleybol antrenörlüğü*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 161-178.
- Yeşilyurt, E. Ve Eser Y. (2010). Öğretmen adaylarının hedefler taksonomisi hakkındaki bilgi düzeyleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (22), 77- 90.
- Yetim, A. A. (2005). *Sosyoloji ve spor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yıldıran, İ. ve Yetim, A. A. (1996). Ortaöğretimde beden eğitimi ve spor dersinin öncelikli amaçları üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 91-96.
- Yıldırım, C. (1988). *Eğitim felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, E. (1977). *Güreşte yeni eğitimin ilmi ve metodik temelleri*. Ankara: Uzman Matbaacılık.
- Yıldızlar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Demirel, Ö. (Ed.) Eğitimde yeni yönelimler içinde (s: 39-65). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EKLER

EK 1. Araştırmada kullanılan Veri Toplama Araçları

VOLEYBOL DERSİ BİLİŞSEL ALAN TESTİ (VDBAT)

Aşağıda voleybol sporuna yönelik çoktan seçmeli olarak hazırlanmış 40 Adet soru bulunmaktadır. Sorular dikkatlice okuyarak sizce en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Süre 40 dakikadır.

Katkılarımızdan dolayı teşekkür ederim.
Serkan T. AKA

SORULAR

- Aşağıdaki seçeneklerden hangisi voleybolun atası olarak bilinen oyundur?
A)El Topu B) Mintonette C) Three-ball D) Hentbol E)volleyball
- Aşağıdaki seçeneklerden hangisi "Uluslararası Voleybol Federasyonu'nun" kısaltmasıdır?
A) UVF B) FIFAC) FIVBD) TVFE) FIBA
- Aşağıdaki terimlerden hangisi voleybol sporunda kullanılmaz?
A)Anten B)Deplase C)PlaseD) Libero E)Pentatlon
- Aşağıda voleybol sporuyla ilgili verilen terimlerden hangisi "Servis atışından başlayarak, topun oyun dışı olduğu ana kadar oluşan oyun hareketleri dizisini" ifade eder?
A) Set B) Oyun C) Fair-Play D)Rally E) Servis kullanma süresi
- Aşağıdaki seçeneklerde oyuncu mevkileri ile ilgili verilen spor terimlerinden hangisi voleybol ile ilgilidir?
A) Libero B) Pivot C) Santrafor D)Guard E) Orta oyun kurucu
- Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde voleybolun ortaya çıktığı ülke ve tarih doğru olarak verilmiştir?
A) 1886- İngiltere B) 1895- ABD C) 1876- İtalya D) 1905- Rusya E) 1867-Japonya
- Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde Uluslararası Voleybol Federasyonu'nun kurulduğu yıl ve şehir doğru olarak verilmiştir?
A) 1926- New York B) 1952- Londra C) 1947- Paris D) 1968- Berlin E) 1941- Roma
- Voleybolun kurucusu olarak bilinen William G. MORGAN' un mesleği aşağıdakilerden hangisidir?
A) İş Adamı B) Mühendis C) Rahip D) Doktor E) Beden eğitimi öğretmeni
- Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde Türkiye'de voleybolun başlangıç yılı doğru olarak verilmiştir?
A)1919 B)1926 C)1909 D) 1942 E) 1937
- Voleybolun Ülkemizde okul sporu olarak tanıtılması ve yaygınlaşmasında büyük rol üstlenen ünlü spor adamımız kimdir?
A) Ali Sami Yen B) Şükrü SaraçoğluC) Selim Sırrı Tarcan D) Tayyar Yalaz E) Ahmet Kireççi
- Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde bir voleybol sahasının nizamı ölçüleri doğru olarak verilmiştir?
A) 6x16m B) 10x20 m C)8x18 m D)9x18 m E) 8x16 m
- Voleybol filesinin ölçüleriyle ilgili olarak aşağıdaki seçeneklerde belirtilen bilgilerden hangisi doğrudur?
A) File 1 m genişliğinde, 9,50 m uzunluğundadır ve orta çizginin üzerinde zemine dik olarak yer alır.
B) Erkeklerde file yüksekliği 2,55 m'dir.
C) Filenin üst kısmında bulunan bandın genişliği 10cm'dir.
D) File yüksekliği direklere bağlantı noktalarından ölçülür.
E) Bayanlarda file yüksekliği 2,14 m'dir.
- Voleybol sahasını belirleyen çizgilerin kalınlığı aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir.
A) 3 cm B) 8 cm C) 10 cm D) 6 cm E) 5 cm
- Voleybol sporunda zemin ile tavan arasındaki mesafe serbest oyun boşluğu olarak adlandırılır. Serbest oyun boşluğuyla ilgili olarak aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?
A) Serbest oyun boşluğu, oyun sahası yüzeyinden ölçüldüğünde en az 7 m yüksekliğinde olmalıdır.
B) Serbest oyun boşluğu bayanlarda, erkeklerde ve çocuklarda farklı mesafelerde olmalıdır.
C) Serbest oyun boşluğu, her türlü engelden arındırılmış olmalıdır.
D)FIVB dünya ve resmi müsabakalarında serbest oyun boşluğu en az 12,5 m yüksekliğinde olmalıdır.
E)Zemini ile tavanı arasındaki mesafe engelsiz bir şekilde 13 m olan bir salon, FIVB bünyesinde yapılabilecek bütün müsabakalar için serbest oyun boşluğu açısından uygundur.
- Voleybol topunun çapı ve ağırlığı aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?
A) Çapı: 65-67 cm, Ağırlığı: 260-280 gr
B) Çapı: 55-57 cm, Ağırlığı: 240-250 gr
C) Çapı: 70-72 cm, Ağırlığı: 290-300 gr
D) Çapı: 61-63 cm, Ağırlığı: 310-330 gr
E) Çapı: 48-50 cm, Ağırlığı: 160-180 gr
- Filenin her iki tarafında da bulunan antenlerle ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?
A) Anten 1,80 m boyunda, 10 mm çapında esnek bir çubuktur.
B) Fiberglas veya benzeri bir maddeden yapılmıştır.
C) 60 cm'lik kısımları filenin üstünde kalır ve genellikle 5 cm'lik birbirleriyle zat iki ayrı renkte işaretlenir.
D) Antenler filenin bir parçası kabul edilir ve geçiş boşluğunun yan sınırlarını belirlerler.
E) İki adet anten filenin kenarlarındaki bantlara bağlanır.
- Voleybolda filenin bağlandığı direklerin boyu kaç metredir?
A) 2 m B) 2,40 m C) 2,90 D) 3 m E) 2,55 m

18. Voleybol sahasında hücum çizgilerinin orta çizgiye olan mesafesi kaç metredir?

- A) 6 B) 5 C) 4 D) 3 E) 2

19. Voleybolda sahanın genel ölçüleriyle ilgili olarak aşağıdaki seçeneklerde verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Dip çizgi ile orta çizgi arasındaki mesafe 9 m'dir.
B) File direkleri kenar çizgilerin üzerinde olmak zorundadır.
C) Saha kenar çizgileri arasındaki mesafe 9 m'dir.
D) Sahayı belirleyen çizgiler oyun alanına dâhildir.
E) Oyuncu değiştirme bölgesi orta çizgi ile hücum çizgisi arasında kalan kenar çizgi ile başlayan bölgedir.

20. Voleybolda yetişkin erkeklerde ve bayanlarda file yüksekliği farklı olmak zorundadır. Buna göre erkeklerde ve bayanlarda file yüksekliği kaç metre olmalıdır?

- A) Erkek: 2,43- Bayan: 2,24
B) Erkek: 2,38- Bayan: 2,28
C) Erkek: 2,40- Bayan: 2,20
D) Erkek: 2,45- Bayan: 2,25
E) Erkek: 2,22- Bayan: 2,32

21. Bir voleybol müsabakasında, aşağıdaki seçeneklerden hangisi bir takımı oluşturan faktörler arasında yer almaz?

- A) Oyuncular B) Koç C) Antrenör D) Masör
E) Psikolojik danışman

22. Voleybolda oyuncuların forma numaralarının sıralanışı, aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) 1 - 99 arası B) 4 - 15 arası C) 1 - 18 arası
D) 1- 12 arası E) 5 - 21 arası

23. Voleybol müsabakasında bir takımdan kaç oyuncu as olarak oyunda bulunur?

- A) 5 B) 7 C) 4 D) 6 E) 11

24. Voleybol kaç set üzerinden oynanır ve bir takımın galip gelebilmesi için kazanması gereken en az set sayısı kaç olmalıdır?

- A) 4 setin 3 ünü kazanan takım galip olur
B) 3 setin 2 sini kazanan takım galip olur
C) 6 setin 4 ünü kazanan takım galip olur
D) 5 setin 3 ünü kazanan takım galip olur
E) 5 setin 5 ini kazanan takım galip olur

25. Voleybol sahası, üzerinde yazı olmayan ama bilinen altı bölüme ayrılarak numaralandırılmıştır. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde bu bölümler doğru olarak gösterilmektedir?

- A)

4	5	6
3	2	1

 B)

2	3	4
1	6	5

- C)

3	2	1
4	5	6

 D)

4	3	2
5	6	1

- E)

1	2	3
4	5	6

26. Voleybolda servis karşılayan takım, sayı kazandığında servis kullanma hakkını da kazanır ve oyuncular saat yelkovanı yönünde bir pozisyon dönerler. Bu duruma göre aşağıdaki seçeneklerden hangisi yanlıştır?

- A) 2 nolu pozisyonundaki oyuncu servis atmaya gider.
B) 6 nolu pozisyonundaki oyuncu ön hatta geçer
C) 5 nolu pozisyonundaki oyuncu 4 nolu pozisyona geçer.
D) 3 nolu pozisyonundaki oyuncu 2 nolu pozisyona geçer.
E) 2 nolu pozisyonundaki oyuncu arka hatta geçer.

27. Bir voleybol müsabakasının 2. setinde, hangi takımın servis atacağına nasıl karar verilir?

- A) Servis, kura atışıyla belirlenen takım tarafından kullanılır.
B) Servisi hangi takımın kullanacağına gözlemci karar verir.
C) İsteyen takım, servisi kullanabilir.
D) En iyi servis kullanan oyuncu seçilir ve servisi o oyuncunun takımı kullanır.
E) Bir önceki sette servisi kullanmamış olan takımın servisi ile set başlar.

28. Voleybol oyunu ile ilgili aşağıdaki kurallardan hangisi doğru değildir?

- A) Bir oyuncunun fileye teması, topla oynama hareketi esnasında olmadıysa veya oyunu etkilemediyse hata değildir.
B) Oyun sahası içinde bir oyuncunun topa ulaşmak için takım arkadaşlarından, herhangi bir yapıdan veya cisimden destek almasına izin verilmez.
C) İki veya üç oyuncu topa aynı anda dokunamaz.
D) Oyun alanındaki oyuncuların dönme sırası, takımların başlangıç dizilişleriyle belirlenir. Bu sıra set boyunca korunmalıdır.
E) Maç esnasında takım mensuplarının kendi aralarında konuşmalarına izin verilir.

29. Voleybolda bir sette 25 sayıya ilk ulaşan takım seti kazanır. Setin 24-24 berabere olduğu durumlarda izlenen yol aşağıdakilerinden hangisidir?

- A) Takımlar arasındaki fark 2 sayı olana kadar set devam eder.
B) Set 30 sayıya uzatılır.
C) 25. sayıyı kazanan takım seti de kazanmış olur.
D) Set berabere biter.
E) Kura atışı yapılır ve kurayı kazanan takım setinde galibi olur.

30. Voleybolda her sette 2 teknik mola verilir. Teknik molalarla ilgili olarak aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğrudur?

- A) Her teknik molanın süresi 2 dk. olmalıdır.
B) Teknik molaları takım koçları talep eder.
C) Teknik mola oyuncuların ihtiyacı yoksa verilmeyebilir.
D) Seti önde götüreren takım 8. ve 16. sayılara ulaştığında teknik mola otomatik olarak verilir.
E) Her takımın bir teknik mola hakkı vardır.

31. Voleybolda setler kaç dakika üzerinden oynanır?

- A) 25 dk. B) 30 dk. C) Süre yoktur D) 20 dk. E) 15 dk.

32. Voleybolda bir sette her takımın kaç oyuncu değişikliği yapma hakkı vardır?

- A) Sınırsız B) 3 C) 4 D) 5 E) Hiçbiri

33. Aşağıdakilerden hangisi libero ile ilgili yanlış bir bilgidir?

- A) Libero, herhangi bir geri hat oyuncusunun yerini alabilir.
B) Libero servis atamaz.
C) Liberonun yerine, sadece daha önce yer değiştirdiği oyuncu geçebilir.
D) Libero blok yapamaz veya blok teşebbüsünde bulunamaz.
E) Libero, eğer kaptan ise oyundan çıkarken kaptanlık görevini oyundaki bir takım arkadaşına devretmek zorundadır.

34. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi herhangi bir voleybol müsabakasında görev yapan hakemlerden değildir?

- A) Orta hakem B) Çizgi hakemi C) Yardımcı hakem
D) Yazı hakemi E) Başhakem

35. Aşağıdakilerden hangisi voleybolda kullanılan temel hareketlerden değildir?

- A) Manşet B) Planör C) Smaç
D) Parmak pas E) Servis

36. Voleybol oyununda servis alttan atılan ve üstten atılan servisler olarak ikiye ayrılır. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi alttan atılan servis türlerinden birisidir.

- A) Önden servis B) Smaç servis C) Japon servis
D) Tenis servis E) Kelebek servis

37. Görevleri bakımından sınıflandırıldığında aşağıdaki oyuncuların hangisinin arka alanda en iyi savunma yapması beklenir?

- A) Smaçör B) Pasör C) Smaçör Çaprazı
D) Libero E) Pasör çaprazı

38. Aşağıdakilerden hangisi voleybol oyununun genel özellikleri arasında yer almaz?

- A) Voleybol, file ile ikiye bölünmüş bir oyun alanı üzerinde iki takım tarafından oynanan bir spordur.
B) Voleybolda servis atan takım rallyi kazanırsa bir sayı alır. Servisi karşılayan takım rallyi kazandığında isesadece servis kullanma hakkı kazanır.
C) Takımların rakip alana gönderirken topa üç kez vurma hakkı vardır (blok teması dışında).
D) Top oyuna servis ile sokulur, servisi atan oyuncu topu filenin üzerinden rakip alana gönderir.
E) Oyunun amacı, topu filenin üzerinden göndererek rakip takımın oyun alanında yere değmesini sağlamak ve rakip takımında aynı amaca ulaşmasını önlemektir.

39. Voleybol müsabakalarında eleme usulü yapılan turnuvalar dışında uygulanan bir puanlama sistemi vardır. Voleybolda uygulanan bu sisteme göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) 1 – 3 mağlup olan takıma 1 puan verilir.
B) 2 – 3 mağlup olan takıma 1 puan verilir.
C) 3 – 2 galip gelen takıma 2 puan verilir.
D) 0 – 3 mağlup olan takıma 0 puan verilir.
E) 3 – 0 ve 3 – 1 galip gelen takıma 3 puan verilir.

40. Aşağıdakilerden hangisi bi voleybol oyuncusunda bulunması gereken başlıca özelliklerden birisi değildir?

- A) Oyun zekası B) Beceriklilik C) Uzun boylu olması
D) Çabukluk E) Kuvvet

Doğru olarak kabul ettiğiniz seçenekleri aşağıdaki tabloya işaretleyiniz.

	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					

VOLEYBOL DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ (VDTÖ)

Bu formda bulunan cümleler sizin voleybol dersiyile ilgili görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Cümleler üzerinde gereğinden fazla durmayınız ve cevapsız bırakmayınız.

Arş. Gör. Serkan T. AKA

TUTUM İFADELERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
1. Voleybol oynamanın stresten kurtulmaya yardımcı olacağını düşünürüm.					
2. Voleybol oynamanın kişilerde çatışmaya neden olduğuna inanırım.					
3. Voleybol dersini sadece sınıf geçmek amacı ile Öğrenirim.					
4. Voleybol oynamanın, kişilerde düşünme gücünü geliştirdiğini düşünürüm.					
5. Voleybol ile ilgili becerilerde başarılı olacağımı hiç sanmıyorum.					
6. Voleybol sporu sayesinde kişilerin kötü alışkanlıklardan korunacağını düşünürüm.					
7. Voleybol oynarsam fiziksel görünüşümün bozulacağına inanırım.					
8. Voleybol dersi okulun programından kaldırılırsa çok sevirim.					
9. Voleybol oynamanın kişilere disiplin kazandıracığını düşünürüm.					
10. Voleybol dersinin ileriki öğretmenlik yaşantımda yararlı olacağına inanmam.					
11. Voleybol oynamanın liderlik özelliklerini geliştirdiğini düşünürüm.					
12. Voleybolun yaratıcılığı geliştirdiğine inanırım.					
13. Voleybol sporunu bilmenin gelecek yaşantımda okul veya kulüp takımı çalıştırma olanağı sağlayacağını düşünürüm.					
14. Voleybol dersinin konuları azaltılırsa mutlu olurum.					
15. Voleybol dersinin kişilerin spor felsefelerini geliştirmelerine yardımcı olacağını düşünürüm.					
16. Voleybol sporunun yaygınlaştırılması gerektiğini düşünürüm.					
17. Voleybol oyun kurallarını öğrenmek için hiç çaba sarf etmem.					
18. Voleybol dersi daha hızlı ve çevik olmayı öğretir.					
19. Voleybol oynayan kişilerin kendilerine daha çok güvendiklerini düşünürüm.					
20. Voleybol dersinde sorumluluk almaktan çekinirim.					
21. Voleybol oynamanın kişilerde düzenli olma özelliğini geliştirdiğini düşünürüm.					
22. Voleybol dersinden nefret ederim.					
23. Voleybol oyununun kişilerin hoşgörü özelliklerini yok ettiğine inanırım.					
24. Voleybol dersinin birlik beraberlik ve dayanışma duyguları kazandırdığını düşünürüm.					
25. Serbest zamanlarımda voleybol oynamak içimden gelmez.					
26. Sporların arasında voleybol en sıkıcı olanıdır.					
27. Voleybolun erkeklere yakışmayan bir spor olduğuna inanırım.					
28. Voleybol öğrenmek benim için son derece gereksizdir.					

EK2. Araştırmada Kullanılan Modellere İlişkin Programlar

Spor Eğitimi Modeline ait uygulama Programı

Sezon:Spor eğitimi modelinde sezon; öğrencilerin önemli sportif deneyimler kazanabileceği şekilde hem uygulama yapmaları hem de takım olarak yarışmalarına olanak sağlayan (Siedentop, Hastie & Mars, 2011) ve onların bir spor dalını öğrenmek için gerekli olan zamanı kullandıkları süreçtir. Bu araştırmada Spor Eğitimi Modelinin uygulandığı gruptaki öğrencilere yönelik haftada 4 saat olmak üzere toplam 10 haftalık bir sezon süreci oluşturulmuştur.

Takımların Belirlenmesi ve Takım Üyeliği:Spor eğitimi modelinin temelini oluşturan ve bu modeli başarılı kılan en önemli unsur takım olma düşüncesidir. Öğrenciler sadece takım olarak oynamanın yanı sıra bir takım ruhu oluşturarak birlikte çalışır, taktikler geliştirir ve diğer oyunculuk dışı rollerini başarı gerçekleştirirler

Bu araştırmada iki takım mücadele ederken öteki takım öğrencilerinin diğer uzmanlık rollerini üstlenmelerine ve görevlerini yerine getirebilmelerine olanak sağlayabilmeleri için grupta bulunan öğrenci sayısı da dikkate alınarak, üç takım oluşturulmuştur. Takımlar oluşturulurken, her bir takıma eşit başarı şansı sunabilmek için takımların ve takım üyelerinin mümkün olduğunca her bakımdan denk olmasına dikkat edilmiştir. Bu denklik ve eşitliğin sağlanabilmesi; etkinliklerdeki mücadelelerin kalitesinin artırılması ve öğrencilerin daha fazla isteklendirilmeleri açısından önemlidir.

Biri 10 öğrenciden diğer ikisi 9'ar öğrenciden oluşan 3 takım belirlendikten sonra öğrencilerden takımlarına bir isim bulmaları istenmiştir. Takım içerisinde yer alan her öğrencinin ortak kararı ile takım isimleri belirlenmiştir. Ardından Sezonun içerisinde yer alan, takımların birbirleri ile rekabet etmelerini ve yarışmalarını sağlamak için oluşturulan resmi müsabakalar, her takımın bir birleri ile 2 maç oynayabilecekleri çift devreli lig usulüne göre oluşturulmuştur

Tüm sezon boyunca her bir öğrenci aynı takımın üyesi olarak kalmaktadır. Aynı takımın içerisinde olmak öğrencilere ortak hedeflere doğru birlikte çalışma, grup kararları alma, grup olarak başarı ve başarısızlık deneyimlerini yaşama, grup kimliği oluşturma, duygusal ve sosyal yönde gelişim gösterme gibi birçok olumlu özelliğin kazandırılmasını sağlamaktadır Her öğrenciyi kendi takımında oyuncu olarak görevlendirmenin yanı sıra, onlara takım idarecisi, antrenör, hakem, sağlık görevlisi, istatistikçi, basın mensubu, organizasyon sorumlusu, malzemeci vb. gibi bir çok roller de verilmektedir. Bu roller aktivite uygulamasını arttırarak, öğrencilere çoğalan bir sorumluluk duygusu vermekte ve birçok bakış açısı sağlayarak onlara daha özgün fırsatlar sunmaktadır

1. Hafta	A Takımı ---- B Takımı C Takımı ---- (Bay)
2. Hafta	C Takımı ---- A Takımı B Takımı ---- (Bay)
3. Hafta	B Takımı ---- C Takımı A Takımı ---- (Bay)
4. Hafta	A Takımı ---- B Takımı C Takımı ---- (Bay)
5. Hafta	C Takımı ---- A Takımı B Takımı ---- (Bay)
6. Hafta	B Takımı ---- C Takımı A Takımı ---- (Bay)

SEM'in Uygulandığı Öğrenci Takımlarına Yönelik Karşılaşma Takvimi

Bu araştırmada öğrencilerin her hafta üstlenecekleri roller önceden belirlenmiş, rolleriyle ilgili görev ve sorumlulukları anlatılmış (Bknz: Şekil 2) ve bu rollerin her hafta farklı öğrenciler tarafından icra edilmesine özen gösterilmiştir. Sezon boyunca öğrencilerden; bireysel ve takım halindeki güçlü ve zayıf yönlerini anlamaları ve değerlendirmeleri istenmiştir. Bu durum öğrencileri bir oyuncu ya da sporcu olarak sporda bilgi, beceri, katılım ve performans ilişkisini anlamaları için meşgul etmekte ve hem bireysel hem de takım olarak daha fazla sorumluluk almalarını sağlamaktadır (Cruz, 2008).

SEM'de Yer Alan Öğrenci Rollerinin Görev ve Sorumlulukları

OYUNCU ROLÜ	
Görev	Sorumlulukları
Oyuncu	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oyunla ilgili teknik ve taktikleri öğrenmek için iyi çalışır. ➤ Oyunu gayretle, adil ve centilmençe oynar. ➤ Takım arkadaşlarını destekler. ➤ Rakiplerine ve hakemlere saygılı davranır.
TAKIM İŞLERİ İLE İLGİLİ ROLLER	
Hakem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Karşılaşmaları yönetir. ➤ Kronometre tutar, ölçümleri yapar. ➤ Oyunla ilgili kararları verir. ➤ Oyunların kurallara uygun ve sorunsuz bir şekilde sürmesini sağlar.
Sayı Tutucu	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oyunlardaki performansla ilgili verileri toplar, kaydeder ve herkesin izlemesi için puan tablosuna işler. ➤ Sonuçları ilgili kişilere aktarır (öğretmen, basın mensubu, istatistikçi)
TAKIM ROLLERİ	
Görev	Sorumlulukları
Antrenör	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Takıma liderlik yapar. ➤ Teknik ve taktik çalışmaları yönlendirir. ➤ Oyuncuların belirlenmesi ve değişimlerde yardımcı olur. ➤ Oyuncu seçimi ile ilgili bilgileri öğretmen ve takım idarecisine verir.
Kaptan	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sahada hakemlerle iletişim gerektiren durumlarda takımı temsil eder. ➤ Oyun sırasında liderlik yapar. ➤ Takım arkadaşlarına liderlik yapar ve cesaretlendirir.
Takım İdarecisi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Takımla ilgili idari sorumluluk gerektiren işleri yürütür. ➤ Gerekli formları zamanında hazırlar. ➤ Takım üyelerine oyuncu, hakem, sayı tutucu ve benzeri rollerin belirlenmesinde yardımcı olur.
Malzemeci	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Takım malzemelerinin kontrolünden sorumludur. ➤ Takım malzemelerini (forma vb) dağıtır ve toplar. ➤ Diğer takım malzemecileri ile birlikte sahayı oyunlar için hazırlar. ➤ Malzemelerin zarar görmesi ve kaybolması durumunda öğretmeni bilgilendirir.
Kondisyoner	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Isınma sırasında takıma liderlik yapar. ➤ Kondisyon çalışmalarının planlamasında takıma liderlik yapar.
İlk Yardım Uzmanı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oynadıkları oyunlar sırasında (sporda) sık karşılaşılan yaralanma ve sakatlıklarla ilgili bilgi sahibidir. ➤ Karşılaşmalar sırasında ilk yardım malzemeleri ile birlikte olası yaralanma ve sakatlıklar için hazır olarak bekler. ➤ Oyun ve antrenmanlarda yaralanma ve sakatlanma durumu olduğunda öğretmeni bilgilendirir. ➤ Uzmanı/öğretmene ilk yardım uygulamaları sırasında yardım eder.
Halkla İlişkiler Uzmanı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Takım ve oyuncularla ilgili bilgileri ve yarışma sonuçlarını toplar ve duyurulmasını sağlar. Basına veri sağlar. ➤ Okul gazetesi, posterler, sporla ilgili her türlü yayın ve bilgilendirmeye katkıda bulunur. ➤ Ödül törenlerinin hazırlanmasında öğretmene yardımcı olur.
Basın/Gazeteci	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oyunlarla ilgili makale, yorumlar yazar. Oyuncularla ve takımlarla röportajlar yapar. Karşılaşmaların ve oyuncuların fotoğraf ve video çekimlerini gerçekleştirir. ➤ Okul gazetesinde karşılaşmalar hakkında haberler hazırlayarak gazetenin spor köşesinde yer verir.

Resmi Müsabakalar: Resmi müsabakalar, öğrencilerin bilgili, becerili ve coşkulu spor insanları olmalarına yardımcı olmakta ve onları spor etkinliklerinin içinde tutmaktadır (Mohr, Townsend ve Pritchard, 2006). Bu araştırma kapsamında toplam 6 resmi müsabaka tertip edilmiş, her bir müsabakanın sonucuna göre elde ettikleri puanlar toplanarak, sezon sonunda şampiyon olan takımı belirlemede kullanılmıştır. Müsabakalar ile ilgili puanların resmi olarak tutulması ve kayıt altına alınması, öğrencilerin hedef belirlemeleri, önceden plan yapmaları ve gelecek maçlar için kendi performanslarını değerlendirmeleri konusunda onları bilgilendirmekte ve motive etmektedir.

SEM'de yapılan Resmi Müsabakalara Yönelik Son Hafta Puan Cetveli

S	TAKIMLAR	O	G	M	AS	VS	P
1	B Takımı	4	3	1	10	6	9
2	C Takımı	4	2	2	8	8	6
3	A Takımı	4	1	3	6	10	3

Sonuç Etkinliği: Spor eğitimi modelinde sezon bir sonuç etkinliği ile sona erdirilir; bütün öğrencilerin sezon süresince gösterdikleri emek ve yaptıkları çalışmaların kutlanıp takdir edilebileceği

uygun bir ortam oluşturulur Bu araştırmada son resmi müsabakanın ardından bu etkinlik için uygun ortam hazırlanarak bir kupa töreni yapılmış ve müsabakalar boyunca hafta hafta tutulan kayıtlar ışığında en centilmen erkek ve kız oyuncu, en skorer oyuncu en başarılı hakem, en iyi fotoğrafı çeken basım-yayım görevlisi vs. seçilerek ödülleri verilmiştir. Dostluk ve kardeşlik duygularının pekiştirildiği sezon sonu etkinlikleri öğrenciler tarafından coşkuyla kutlanarak sona erdirilmiştir.

Kayıt Tutma: Sezon boyunca, elde edilen istatistikler ve tutulan kayıtlar, öğrencilere, takımlara ve öğretmenlere önemli bilgiler sağlamaktadır. Basın mensubu veya istatistikçi gibi rolleri üstlenen öğrencilerin sezon boyunca tuttıkları kayıtlar, ilgili haftalarda duvar gazetesinde yayınlanır ve talep edilirse takım arkadaşlarına, antrenörlere, öğretmenlere ve diğer ilgililere ilan edilir Araştırma kapsamında SEM ile ilgili olarak tutulan tüm kayıtların paylaşılması ve ilan edilebilmesi için büyük bir pano kullanılmış ve her hafta güncellenmiştir. Bu duvar gazetesi ile ilgili her hafta görevlendirilen öğrenciler, istatistikçiler, fotoğrafçılar v.b. rollerdeki öğrenciler ile koordineli bir şekilde çalışarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmışlardır.

Festival: şenlik, kutlama veya festival havasında gerçekteştirilen model uygulamaları öğrencilerin katılımlarına coşku ve anlam katarak, onların sportif deneyimlerine daha sosyal bir boyut kazandırabilmektedir. İlk haftadan başlanarak sezon içi etkinliklerin tümünün bir festival ve kutlama havası içerisinde yapılmasına gayret edilmiş, müsabakalar boyunca set aralarında ve molalarda müzik verilerek öğrencilerin coşkusu arttırılmaya çalışılmıştır.

spor eğitimi modelinde, öğrenciler öğrenme ortamında çok daha aktif roller üstlenirken, öğretmen daha çok pasif rodedir Genel olarak öğretmen; sezon yapısına karar verir ve kuralları, oyun uyarlamalarını öğrenciler ile etkileşimde bulunarak belirler. Yarışma ortamlarının daha sağlıklı ve dengeli bir hal alması için takımların oluşturulmasında ve takımlara oyuncu seçilmesinde denetleyici bazen de belirleyici bir rol üstlenir. Öğretilecek spor dalına yönelik olarak öğrencilere oyunculuk ve oyunculuk dışı görevlerle ilgili eğitimler verir

İşbirlikli Öğrenme Modeline ait uygulama programı

İşbirlikli Öğrenme Modelinin içerisinde yer alan ve en çok kullanılan tekniklerden birisi olan STAD tekniğinin 10 hafta süreyle uygulandığı gruptaki öğrencilere, haftada 4 saat olmak üzere işlenen derslere ilişkin uygulama akışı aşağıda aktarılmaktadır.

STAD tekniği; Tüm sınıf sunumu, Gruplar, Quizler (Mini Sınavlar), Bireysel gelişim puanları, Grupların tanınması ve Ödüller olmak üzere 5 temel adımda uygulanmaktadır:

Haftalar	Uygulama Akışı
1.Hafta	Voleybol dersine yönelik kazanımlar sistematik olarak öğrencilere aktarılmış, dönem boyunca kazanılması gereken bilgi ve beceriler ana başlıklar altında belirtilmiştir. Dersin son iki saatinde yapılması planlanan çalışmalar öğrencilere anlatılmış ve toplam 30 öğrenciden oluşan gruba İşbirlikli Öğrenme modeli ana hatları ile tanıtılmış, model ile ilgili yapılması planlanan her şey öğrenciler ile paylaşılmıştır. Dersin sonunda öğrencilerden bir sonraki derslere eksiksiz olarak katılmaları, bu hafta için derse katılmayan arkadaşlarına da bununla ilgili uyarıda bulunularak haftaya derste hazır olmalarını sağlamaları istenmiştir.
2.Hafta	Sınıf ortamında öğrenciler ile bir araya gelinerek, voleybol dersine yönelik kazanımlar sistematik olarak öğrencilere aktarılmıştır. Konu başlıkları üniteler şeklinde yüzeysel olarak sunulmuş ve bu konu başlıklarına yönelik olarak bilgi elde edebilecekleri kaynaklar tavsiye edilmiş ayrıca aralarından isteyen olursa daha önceden araştırmacı tarafından voleybol dersine yönelik hazırlanmış olan ders notlarının kendilerine verilebileceği ifade edilmiştir.Stad Yönteminin Dersin 2 saatlik ikinci diliminde 30 öğrenciden oluşan sınıf, çeşitli demografik özellikleri göz önünde bulundurularak 6 gruba ayrılmıştır. Grupların heterojen bir yapıda oluşturulmasına azami ölçüde özen gösterilmiştir. Özellikle her grupta en az 1 veya 2 kız öğrencinin bulunmasına dikkat edilmiştir. Gruplar oluşturulduktan sonra grupları oluşturan öğrencilerin sınıf içerisinde bir araya gelmeleri sağlanmış ve mensubu oldukları gruba ortak kararla bir isim bulmaları istenmiştir. Bu konuyla ilgili kısa bir süre istişare etmeleri için öğrencilere zaman tanınmış ve buldukları isimleri açıklamaları istenmiştir. 5'er kişiden oluşan her bir gruptaki öğrenciler buldukları isimleri ve grup içerisinde bulunan öğrencilerin isimlerini tahtaya yazmışlardır. Dersin sonunda her bir grubun voleybol ile ilgili öğrenilmesi gereken konulara iyi çalışmaları gerektiği ve her hafta bir konudan quiz olacakları bildirilmiştir. Temel bilgi ve beceriler göz önüne alındığında ilk hafta teorik konular ile ilgili olmak üzere, sırasıyla parmak pas, manşet, servis ve smaç becerilerinden quizlere tabi tutulacakları ve elde ettikleri puanların bireysel olarak değil grup ortalaması olarak değerlendirileceği öğrencilere açıklanmıştır. Yani her bir grup üyesinin alacağı yüksek notun grubun ortalamasını arttıracacağı, ya da tam tersine alacağı düşük notun grubun ortalamasını düşüreceği öğrencilere anlatılmıştır. Ayrıca ders dışında en az haftada 2 kez olmak suretiyle bir araya gelerek birlikte çalışmaları aralarında konu paylaşımı yaparak birbirlerine sorumlu oldukları konuyu anlatmaları istenmiştir. Ders dışında öğrencilerin çalışmalar yapıp yapmayacağı araştırmacının kontrolünde olmayacağından dolayı, öğrencilerden her bir grup üyesinin içerisinde yer aldığı ve grubun birlikte çalıştığını ispat eder nitelikte video kaydı getiren öğrencilere quizlerden elde ettikleri ortalama puanlara ilave puan ekleneceği söylenmiştir. Bu durumun öğrencileri ders dışında bir araya getirebilmek için motive edici özellikte olabileceği düşünülmüştür.
3.Hafta	STAD tekniğinin ilk adımında, öğretilmesi hedeflenen konu, öğrencilere düz anlatım yöntemiyle, çok detaya girmeden yüzeysel olarak anlatılmaktadır. Bu anlatım, görsel ve işitsel araçlardan faydalanılarak da yapılabilmektedir. Sunum aşamasında yalnızca amaçlanan konu üzerinde yoğunlaşmak, öğrencilerin konuya daha fazla ilgi duymaları açısından önem arz etmektedir. Ayrıca gerek duyulursa öğretmen öğrencilerle kaynak, materyal vb. paylaşımında bulunabilmektedir. Bu adımda öğretilmesi hedeflenen konu herhangi bir motor öğrenme veya beceri öğrenimine yönelikse, Gösteri (Demonstrasyon) yönteminden faydalanılarak, hareket öğrencilere gösterilebilmektedir. Bu durum Göz önünde bulundurularak Öğrencilere Voleybol ile ilgili tarihçe, oyun yapısı, saha ve malzeme bilgisi ve oyun kuralları gibi teorik konularına yönelik olarak aşırı detaya girmek koşulu ile tüm sınıf sunumu yapılmıştır.

4.Hafta	Gruplara 4 saatlik ders saatinde spor salonunda sırası ile teorik konularla ilgili quiz, sözlü olarak uygulanmıştır. Salonun bir köşesinde araştırmacı oturarak grupları sırayla çağırmış, diğerlerinden de salonun ayrı ayrı bölümlerinde grup olarak quize hazırlık yapmaya devam etmelerini istemiştir. Voleybol ile ilgili tarihçe, oyun yapısı, saha ve malzeme bilgisi ve oyun kuralları gibi teorik konularına yönelik olarak araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanmış olan 100-150 adet sorudan oluşan soru havuzu içerisinde seçilen sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Her bir grup üyesine 4'er tane gelişmiş güzel olmak üzere sorular sorulmuş ve her bir doğru cevaba 25 puan verilmiş toplamda öğrenciler 100 puan üzerinden teorik bilgileri bakımından değerlendirilmiştir. Aynı şekilde bütün gruplar quize tabi tutulmuş, sonuçlar haftanın birincisinden başlanarak haftanın sonuncusuna kadar sıralanmış ve teorik quiz süreci tamamlanmıştır. Ders bitirilmeden hemen önce bir sonraki hafta parmak pas becerisinden quiz olacakları öğrencilere hatırlatılmış ve hareketin doğru yapılmasında dikkat edilmesi gereken püf noktaları demonstrasyon tekniğinden faydalanılarak ön bilgi düzeyinde öğrencilere aktarılmış ve haftaya yapılacak quizekesinlikle grup halinde hafta içinde bir araya gelerek çalışmalarını istenmiştir.
5.Hafta	Öğrencilerin parmak pas becerilerinin ölçülebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan ve hareketi oluşturan tüm parçaların ele alındığı mini gözlem formu öğrencilere quiz olarak uygulanmıştır. Parmak pas, Manşet ve Servis teknik becerilerinin ölçülmesi için uygulanan gözlem formu, becerinin anlatımı, becerinin uygulanması olarak iki bölümden oluşmaktadır. Becerinin uygulanması bölümü de kendi içerisinde, doğru vücut pozisyonu, ayaklar ve kolların doğru kullanımı, topa vuruş tekniği ve hareketin estetik formda uygulanması olarak 5 bölümden oluşmaktadır. Bu basamaklar doğrultusunda öğrencilerin parmak pas, manşet ve servis teknik beceri seviyeleri 100 puan üzerinden hesaplanmıştır. Tüm gruplara sırayla quiz yapılmış ve grupların parmak pas becerilerine yönelik aldıkları puanlara göre haftanın birincisi ve sonuncusu açıklanmıştır. Grupların ortalama puanları da geçen hafta elde ettikleri puan ortalamaları ile kıyaslanarak, sayısal olarak herhangi bir gerileme veya gelişimin olup olmadığına bakılmıştır. Bir sonraki haftada manşet teknik becerisinden sorumlu oldukları öğrencilere hatırlatılmış ve hareketle ilgili teknik detaylar tüm sınıf sunumu ile bir sonraki haftaya hazırlık anlamında yapılmıştır..
6.Hafta	Öğrencilerin manşet teknik becerilerinin ölçülebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan ve hareketi oluşturan tüm parçaların ele alındığı mini gözlem formu öğrencilere quiz olarak uygulanmıştır. Tüm gruplara sırayla quiz yapılmış ve grupların manşet becerilerine yönelik aldıkları puanlara göre haftanın birincisi ve sonuncusu açıklanmıştır. Grupların ortalama puanları da geçen hafta elde ettikleri puan ortalamaları ile kıyaslanarak, sayısal olarak herhangi bir gerileme veya gelişimin olup olmadığına bakılmıştır. Bir sonraki haftada servis teknik becerisinden sorumlu oldukları öğrencilere hatırlatılmış ve hareketle ilgili teknik detaylar öğrencilere tekrar aktarılmıştır.
7.Hafta	Öğrencilerin servis teknik becerilerinin "Tenis Servis" temelinde ölçülebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan ve hareketi oluşturan tüm parçaların ele alındığı mini gözlem formu öğrencilere quiz olarak uygulanmıştır. Tüm gruplara sırayla quiz yapılmış ve grupların manşet becerilerine yönelik aldıkları puanlara göre haftanın birincisi ve sonuncusu açıklanmıştır. Grupların ortalama puanları da geçen hafta elde ettikleri puan ortalamaları ile kıyaslanarak, sayısal olarak herhangi bir gerileme veya gelişimin olup olmadığına bakılmıştır. Bir sonraki haftada smaç teknik becerisinden sorumlu oldukları öğrencilere hatırlatılmış ve hareketle ilgili teknik detaylar öğrencilere tekrar gösterilmiştir. Ayrıca voleybolun en gösterişli bir o kadar da en kompleks teknik hareketi olma özelliği taşıyan smaç hareketi ile ilgili olarak öğrencilere çalışmalarını için iki haftalık bir süre verilmiştir. İki hafta sonra quizin yapılacağı ve bir hafta sonraki derse tüm grupların gelecek smaç hareketine yönelik çalışmaların araştırmacı denetiminde yapılacağı öğrencilere duyurulmuştur.
8.Hafta	Smaç teknik becerisinin ölçülebilmesi amacıyla bir sonraki hafta yapılacak olan quize grupların hazırlanmaları sağlanmış ve göze çarpan eksiklikleri geri bildirimlerle düzeltilmeye çalışılmıştır. Tüm grupların salonun belirli bölümlerinde ayrı ayrı çalışmalarını ve grup içerisindeki olumlu iletişim ve etkileşimleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve grup içerisinde yeni samimi arkadaşlıkların da doğduğu gözlemlenmiştir. Başlangıçta gruplarının değiştirilmesini isteyen öğrencilerin, ders dışında diğer grup üyeleri ile haftada birkaç kez buluşarak hem çalıştıkları hem de dostluk ve birlikteliklerini pekiştirdikleri görülmüştür.

9.Hafta	<p>Öğrencilerin smaç teknik becerilerinin ölçülebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan ve hareketi oluşturan tüm parçaların ele alındığı mini gözlem formu öğrencilere quiz olarak uygulanmıştır. Smaç teknik becerilerinin ölçülmesi için uygulanan gözlem formu, becerinin anlatımı ve becerinin uygulanması olarak iki bölümden oluşmaktadır. Becerinin uygulanması bölümü de kendi içerisinde, adımlama, sıçrama, zamanlama, vuruş tekniğı ve hareketin estetik formda uygulanması olarak 5 bölümden oluşmaktadır. Bu basamaklar doğrultusunda öğrencilerin smaç teknik beceri seviyeleri 100 puan üzerinden hesaplanmıştır. Tüm gruplara sırayla quiz yapılmış ve grupların smaç becerilerine yönelik aldıkları puanlara göre haftanın birincisi ve sonuncusu açıklanmıştır. Grupların ortalama puanları da geçen hafta elde ettikleri puan ortalamaları ile kıyaslanarak, sayısal olarak herhangi bir gerileme veya gelişimin olup olmadığına bakılmıştır.</p>
10.Hafta	<p>Yapılan mini sınavların, sonunda quizlerden elde ettikleri puanlar bazında en fazla gelişim gösteren grup ödüllendirilmiştir. Ödüllendirilme maddi veya manevi olabilir bu öğretmene bağlıdır. Zaten bu aşamada öğrencileri motive eden ödülün değerinden çok, diğer gruplar karşısındaki başarılarının ve gösterdikleri emeğın karşılığının verilmesidir. Birinci, ikinci ve üçüncü olan gruplardaki öğrenciler tüm sınıfın önünde onure edilerek alkışlatılmış ve grupların çalışma süresince elde ettikleri puanlar genel ders notlarının büyük bir kısmını oluşturacak şekilde öğrencilere verilmiş ve uygulama sona erdirilmiştir.</p>

Geleneksel Öğretim Modeline ait uygulama programı

Geleneksel Öğretim Modelinin 10hafta süreyle uygulandığı öğrencilere yönelik, haftada 4 saat olmak üzere işlenen derslere ilişkin uygulama akışı aşağıda aktarılmaktadır.

Haftalar	Uygulama Akışı
1.Hafta	Öğrenciler sınıf ortamında bir araya getirilmiş ve döneme yönelik voleybol dersi ile ilgili kazanımlar, öğrenilmesi beklenen bilgi ve beceriler sistematik olarak ana başlıklar altında öğrencilere aktarılmıştır. Voleybol ile ilgili daha önceden araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ders notlarının öğrenciler tarafından temin edilmesi istenmiş ayrıca voleybol dersine yönelik faydalanabilecekleri çeşitli kaynaklar öğrencilere tanıtılmış ve önerilmiştir.
2.Hafta	Başlangıç olarak voleybola özgü teorik konular sınıf ortamında öğrencilere detayları ile aktarılmıştır. Tarihçe içerisinde voleybolun Dünya ve Türkiye'deki gelişim sürecinin, voleybol oyun yapısının, voleybola özgü saha ve malzeme bilgilerinin, oyun kurallarının ve voleybola özgü organizasyon bilgisinin öğrencilere sunulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tarihçe, oyun yapısı ve kısmen oyun kuralları bu hafta doğrudan anlatım tekniğiyle öğrencilere aktarılmış ve ders süresi sona ermiştir.
3.Hafta	Öncelikli olarak geçen hafta öğrenildiği düşünülen konular öğrencilerle soru cevap yöntemi kullanılarak tekrar edilmiş ve teorik konuların doğrudan anlatım tekniğiyle sunulmasına devam edilmiştir. Tüm detayları ile öğrencilere aktarılmaya çalışılan konuların sonuna gelindiğinde bundan sonraki süreçte spor salonunda derslere devam edileceği ve gerekli teorik konuların ilk bir saatlik kısımda orada aktarılacağı bildirilmiştir.
4.Hafta	Spor salonunda toplanan öğrenciler önce komut stili ile sıraya sokularak başlangıç seremonisi yapıldıktan sonra ilk haftalardaki bilgilerin soğumaması için soru cevap tekniğiyle tekrar edilmesi sağlanmış ardından bu hafta ve ilerideki haftalarda yapılacak olan voleybol dersine özgü temel teknik beceriler başlıklar halinde öğrencilere aktarılmıştır. İlk olarak parmak pas tekniği bir bütün olarak gösteri (Demonstrasyon) tekniği kullanılarak öğrencilerle paylaşılmış ve komutlarla öğrencilerin ısınma yapmaları istenmiştir. Isınmanın ardından top ile koordinasyonlarını geliştirmek adına öğrencilerden topa dokunmaları havaya atıp tutmaları, yerde sektirmeleri vs. gibi hareketler yapmaları istenmiştir. Ardından eşli çalışma şeklinde topa vuruş yapmadan ancak karşılıklı atıp tutarak parmak pas tekniğine uygun bir biçimde topla oynamaları istenmiştir. Bu belli aralıklarla devam ettirilmiştir. Ders süresinin sonunda öğrenciler tekrar sıraya sokularak kapanış seremonisi yaptırılmış ve ders bitirilmiştir.
5.Hafta	Dersin başlangıcında öğrencilere seremoni, geçen haftaların yüzeysel olarak tekrarı ve yeni teorik bilgilerin aktarılması işlemleri yapıldıktan sonra, ısınma yapılarak parmak pas tekniğine yönelik duvar çalışmaları yapılmaya başlatılmış ve öğrencilerden tekniğine uygun olarak duvarda parmak pas çalışmaları istenmiştir. Duvar çalışmasının ardından eşli çalışmalara geçilerek farklı driller uygulanmak suretiyle hareketin pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Dersin son bölümlerine doğru bir sonraki haftada öğretilemesi hedeflenen manşet tekniğinin tanıtımı yapılmış ve hareket öğrencilere gösterilmiştir. Son olarak seremoni yapılarak ders bitirilmiştir.
6.Hafta	Seremoni yapılarak ders başlatılmış ve öğrencilere, geçen haftaların yüzeysel olarak tekrarı yapılmış ve yeni teorik bilgiler aktarılmıştır. Sonra, ısınma yapılarak manşet tekniğine yönelik çalışmaları yapılmaya başlatılmış ve öğrencilerden tekniğine uygun olarak eşli çalışma yapmaları istenmiştir. Ara sıra düdük kullanılarak dinlenme araları verilmiş ve tekrar çalışmalara devam edilmiştir. Daha önce öğrenilen parmak pas becerilerinin gelişiminin gerilememesi için eşli çalışmalarda manşet tekniğiyle birlikte kullanılması konusunda öğrencilere tavsiyelerde bulunulmuştur. Genişletilmiş farklı driller yada çalışmaları keyifli hale getirecek oyunlar kullanılarak da becerilerin geliştirilmesine katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Dersin son bölümlerine doğru, hareketi iyi yapabilen öğrenciler model olarak seçilmiş ve diğerlerine örnek teşkil etmesi için tebrik edilmiştir. Son olarak seremoni yapılarak ders bitirilmiştir.

7.Hafta	Önceki haftalarda öğrenilen bilgi ve becerilen genel bir tekrarı yapılarak, parmak pas ve manşet tekniklerine yönelik serbest çalışmalar yapmaları öğrencilerden istenmiştir. Dersin ikinci bölümünde bir sonraki haftada öğretilecek olan servis tekniği becerisine yönelik altyapı çalışması yapılarak, ön bilgiler öğrencilere aktarılmış ve ders bitirilmiştir.
8.Hafta	Ders başlatılmış ve ısınmanın hemen ardından sonra topla ısınmanın yapılması için de öğrenilmiş olan parmak pas ve manşet hareketlerinin kullanılması öğrencilerden istenmiştir. Ardından direkler kurularak file gerilmiştir. Servis tekniği ile ilgili teorik bilgiler verilmiş, servis çeşitleri gösterilmiş ve öncelikle alttan servis atmaları öğrencilerden istenmiştir. Bu aşamada hareketin yapılmasına yönelik tüm incelikler ve kolaylaştırıcı ipuçları öğrencilere sunulmuş ilerleyen aşamalarda sık sık geri bildirimler verilmiştir. Dersin ikinci bölümünde üstten servis çeşitlerinden en yaygın olarak kullanılan tenis servis üzerinde durularak, öğrencilerin dip çizgilerden karşılıklı servis kullanmaları istenmiştir. Sonra öğrencilere düşük eşliğinde servis atılarak tek tek hareketin tüm parçalarına bakılarak yanlışlık veya eksiklikler varsa düzeltilmesine yönelik geri bildirimler öğrencilere sunulmuş ve ders bitirilmiştir.
9.Hafta	Seremoni ile başlatılan ders teorik tekrarlar ve ısınma ile devam ettirilmiş, parmak pas ve manşet tekniklerinin geliştirilmesi ve topla ısınmanın yapılması için öğrencilere eşli çalışma yaptırılmıştır. Ardından dip çizgilerden servis tekniğine yönelik çalışmalara devam edilmiştir. Servis becerisinin ileri düzeyde geliştirilebilmesi için çeşitli hedeflere yönelik atış yapmaları öğrencilerden istenerek hedefe isabet sağlayan öğrenciler tebrik edilmiştir. Ardından dersin son bölümlerine doğru smaç tekniğine yönelik olarak gösterim yapılmış, hareket gösterildikten sonra basamaklara ayrılarak dikkat edilmesi gereken noktalar sırası ile öğrencilere açıklanmıştır. Smaç hareketinin başlangıç basamağı olan adımlama ve sıçrama tekniklerinin öğrenciler tarafından tekrar edilerek ders bitimine kadar top kullanılmadan hareketin yapılması istenmiştir. Son olarak seremoni yapılarak ders bitirilmiştir.
10.Hafta	Ders başlangıcında her ders tekrar edilen süreç yine uygulanmış ve smaç tekniğine yönelik olarak öğretilen adımlama ve sıçramaya yönelik tekrarlar öğrencilere yaptırılmıştır. Ardından bu basamakların devamı niteliğinde olan zamanlama basamağı, topun havaya atılıp adımlama, sıçrama ve topu ulaşabilecek en üst noktada doğru zamanda yakalama şeklinde öğrencilere çalışmalar yaptırılmıştır. Aynı hareket öğrencilerin eşli olarak çalışması ile de devam ettirilmiş, öğrenciler birbirlerine yüksek toplar atarak bu basamakların geliştirilmesine yönelik çalışmalara devam etmişlerdir. Dersin ikinci bölümünde Diğer bir basamak olan vuruş tekniği duvara yakın bir mesafeden önce topu yere doğru vurarak duvardan tekrar geri sektirilmesi şeklinde duvar çalışması yapılmıştır. Servis tekniğinden dolayı vuruşa aşına olan öğrencilerin topa doğru vuruşu yapmakta pek güçlük yaşamadıkları ancak hareketin hedefe yönelik isabetli olması anlamında problemler yaşadıkları göze çarpmıştır. Son basamak bitiriş basamağı, öğrencilere gösterilmiş öğrencilerden hareketi bir bütün olarak yapmaları istenmiş ve filede çalışma yapmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulanması zor olan smaç tekniğinin bolca tekrar edilmesinin gerekliliği öğrencilere ifade edilmiş ve alıştırmaya yapmaları için gerekli süreler onlara verilmiştir. Filede çalışmaları esnasında yaptıkları yanlışlıklar veya smaç tekniğini oluşturan basamakları bir bütün olarak birbirlerine bağlayamamaları ile ilgili dönütler öğrencilere sunulmuş ve ders bitirilmiştir.derse yönelik konuşma yapılmış hatalar ve dikkat edilmesi gerekenler son kez öğrencilere hatırlatılmıştır.

EK 3. Araştırmadan elde edilen Veriler

Sıra	MODEL	Bilissel-1	Bilissel-2	Tutum-1	Tutum-2	Devinissel-1	Devinissel-1
1	1	35	90	118	134	50	76
2	1	53	90	119	123	38	56
3	1	45	93	110	112	57	86
4	1	55	90	133	106	51	66
5	1	60	93	114	101	32	48
6	1	40	95	115	127	28	44
7	1	55	80	121	107	47	68
8	1	45	90	129	114	49	60
9	1	50	90	114	106	44	63
10	1	38	83	133	129	54	69
11	1	58	85	120	124	54	67
12	1	58	93	116	134	48	66
13	1	30	93	136	122	39	55
14	1	50	89	111	108	25	48
15	1	45	98	123	108	40	59
16	1	38	85	121	122	72	80
17	1	38	90	105	128	29	47
18	1	35	95	107	119	31	52
19	1	43	85	105	108	48	61
20	1	45	88	123	132	71	84
21	1	45	98	124	108	52	72
22	1	38	90	131	124	55	73
23	1	30	85	110	108	45	58
24	1	28	83	117	127	56	67
25	1	48	90	127	103	44	62
26	1	53	83	123	121	64	78
27	1	63	98	120	136	62	76
28	1	28	83	130	135	55	67
1	2	45	95	124	126	51	74
2	2	25	90	107	96	55	78
3	2	25	85	111	125	35	72
4	2	38	80	67	130	32	58
5	2	35	85	117	61	36	66
6	2	28	80	127	113	29	54
7	2	58	73	122	126	43	73
8	2	45	90	123	121	58	82
9	2	50	95	97	117	47	79
10	2	35	88	118	100	34	70
11	2	38	95	119	117	34	69
12	2	45	95	124	104	25	45
13	2	30	85	140	137	40	42
14	2	40	85	131	110	29	53
15	2	38	95	116	103	48	60
16	2	43	90	125	118	35	75
17	2	30	85	131	101	31	52
18	2	40	70	123	44	41	64
19	2	23	93	123	116	29	58
20	2	40	85	105	113	38	56
21	2	33	85	109	126	28	72
22	2	40	83	126	107	35	57
23	2	23	78	121	112	30	55
24	2	20	80	133	114	41	74
25	2	20	88	125	130	44	78
26	2	28	75	116	114	34	73
27	2	20	70	127	132	38	75
28	2	43	90	129	117	38	74
29	2	35	78	123	119	39	74
30	2	28	90	118	134	43	76

Sıra	MODEL	Bilissel-1	Bilissel-2	Tutum-1	Tutum-2	Devinissel-1	Devinissel-1
1	3	30	80	104	138	45	64
2	3	20	83	104	130	36	59
3	3	30	85	116	126	51	64
4	3	20	85	136	98	27	49
5	3	25	75	122	105	43	71
6	3	25	93	134	92	36	51
7	3	35	90	120	117	52	73
8	3	43	98	67	125	40	66
9	3	45	93	130	134	61	70
10	3	38	83	124	132	23	40
11	3	40	75	109	125	36	58
12	3	45	95	114	125	34	59
13	3	48	88	123	125	36	44
14	3	23	85	127	116	37	45
15	3	58	95	108	128	29	61
16	3	48	93	133	121	88	89
17	3	45	85	106	118	55	87
18	3	30	78	126	124	56	66
19	3	28	88	114	113	45	59
20	3	63	80	109	137	38	69
21	3	33	90	130	112	38	58
22	3	20	83	109	123	51	72
23	3	45	85	128	125	36	51
24	3	23	90	96	131	29	79
25	3	25	88	108	102	60	59
26	3	28	78	121	119	38	67
27	3	33	78	110	112	43	60
28	3	65	75	118	126	54	74
29	3	55	82	114	137	62	78
30	3	25	95	114	101	30	37
31	3	43	82	95	138	29	38
32	3	53	78	104	134	27	31
33	3	60	82	93	92	47	60
34	3	30	88	132	100	49	55
35	3	33	80	116	134	63	72
36	3	28	65	126	105	45	58
37	3	43	90	119	96	35	53
38	3	48	82	134	118	37	48
39	3	43	82	121	139	33	48
40	3	30	88	127	109	38	58
41	3	28	93	117	112	40	57
42	3	53	95	119	132	33	49
43	3	50	90	108	106	43	58
44	3	50	85	139	90	46	50
45	3	35	73	129	119	57	72
46	3	40	70	123	90	23	39
47	3	28	73	96	123	35	44
48	3	28	80	114	118	33	47
49	3	33	83	136	68	45	67
50	3	43	85	123	131	47	57
51	3	25	90	98	28	52	69
52	3	38	98	104	133	57	74
53	3	43	93	112	120	51	63
54	3	45	78	109	139	55	60

EK 4.İstatistik Test Sonuçları

*BİLİŞSEL

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Ölçümler	Pillai's Trace	,936	1593,883 ^b	1,000	109,000	,000
	Wilks' Lambda	,064	1593,883 ^b	1,000	109,000	,000
	Hotelling's Trace	14,623	1593,883 ^b	1,000	109,000	,000
	Roy's Largest Root	14,623	1593,883 ^b	1,000	109,000	,000
Ölçümler * MODEL	Pillai's Trace	,029	1,645 ^b	2,000	109,000	,198
	Wilks' Lambda	,971	1,645 ^b	2,000	109,000	,198
	Hotelling's Trace	,030	1,645 ^b	2,000	109,000	,198
	Roy's Largest Root	,030	1,645 ^b	2,000	109,000	,198

a. Design: Intercept + MODEL
Within Subjects Design: Ölçümler
b. Exact statistic

Mauchly's Test of Sphericity^a

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Ölçümler	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Design: Intercept + MODEL
Within Subjects Design: Ölçümler

b. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
Bilissel Örtest	1,632	2	109	,200
Bilissel Sortest	2,382	2	109	,097

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + MODEL
Within Subjects Design: Ölçümler

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ölçümler	Sphericity Assumed	115669,484	1	115669,484	1593,883	,000
	Greenhouse-Geisser	115669,484	1,000	115669,484	1593,883	,000
	Huynh-Feldt	115669,484	1,000	115669,484	1593,883	,000
	Lower-bound	115669,484	1,000	115669,484	1593,883	,000
Ölçümler * MODEL	Sphericity Assumed	238,772	2	119,386	1,645	,198
	Greenhouse-Geisser	238,772	2,000	119,386	1,645	,198
	Huynh-Feldt	238,772	2,000	119,386	1,645	,198
	Lower-bound	238,772	2,000	119,386	1,645	,198
Error(Ölçümler)	Sphericity Assumed	7910,223	109	72,571		
	Greenhouse-Geisser	7910,223	109,000	72,571		
	Huynh-Feldt	7910,223	109,000	72,571		
	Lower-bound	7910,223	109,000	72,571		

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	806286,851	1	806286,851	8916,981	,000
MODEL	1619,735	2	809,867	8,957	,000
Error	9855,944	109	90,422		

1. Öğretim Modelleri

Measure: MEASURE_1

Öğretim Modelleri	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Spor Eğitim Modeli	66,813	1,271	64,294	69,331
İşbirlikçi Öğrenme Modeli	59,950	1,228	57,517	62,383
Geleneksel Öğretim Modeli	61,125	,915	59,311	62,939

2. Ölçümler

Measure: MEASURE_1

Ölçümler	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	38,908	1,063	36,802	41,014
2	86,351	,676	85,011	87,690

3. Öğretim Modelleri * Ölçümler

Measure: MEASURE_1

Öğretim Modelleri	Ölçümler	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Spor Eğitim Modeli	1	44,375	2,036	40,340	48,410
	2	89,250	1,295	86,684	91,816
İşbirlikçi Öğrenme Modeli	1	34,700	1,967	30,802	38,598
	2	85,200	1,251	82,721	87,679
Geleneksel Öğretim Modeli	1	37,648	1,466	34,742	40,554
	2	84,602	,932	82,754	86,450

Multiple Comparisons

Measure: MEASURE_1

Tukey HSD

(I) Öğretim Modelleri	(J) Öğretim Modelleri	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Spor Eğitim Modeli	İşbirlikçi Öğrenme Modeli	6,86*	1,767	,001	2,66	11,06
	Geleneksel Öğretim Modeli	5,69*	1,566	,001	1,97	9,41
İşbirlikçi Öğrenme Modeli	Spor Eğitim Modeli	-6,86*	1,767	,001	-11,06	-2,66
	Geleneksel Öğretim Modeli	-1,18	1,531	,724	-4,81	2,46
Geleneksel Öğretim Modeli	Spor Eğitim Modeli	-5,69*	1,566	,001	-9,41	-1,97
	İşbirlikçi Öğrenme Modeli	1,18	1,531	,724	-2,46	4,81

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = 45,211.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

*DUYUŞSAL

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Ölçümler	Pillai's Trace	,010	1,095 ^b	1,000	109,000	,298
	Wilks' Lambda	,990	1,095 ^b	1,000	109,000	,298
	Hotelling's Trace	,010	1,095 ^b	1,000	109,000	,298
	Roy's Largest Root	,010	1,095 ^b	1,000	109,000	,298
Ölçümler * MODEL	Pillai's Trace	,016	,898 ^b	2,000	109,000	,411
	Wilks' Lambda	,984	,898 ^b	2,000	109,000	,411
	Hotelling's Trace	,016	,898 ^b	2,000	109,000	,411
	Roy's Largest Root	,016	,898 ^b	2,000	109,000	,411

a. Design: Intercept + MODEL
Within Subjects Design: Ölçümler

b. Exact statistic

Mauchly's Test of Sphericity^a

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Ölçümler	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Design: Intercept + MODEL
Within Subjects Design: Ölçümler

b. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
Tutum Öntest	1,829	2	109	,166
Tutum Sontest	1,182	2	109	,311

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + MODEL
Within Subjects Design: Ölçümler

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ölçümler	Sphericity Assumed	285,934	1	285,934	1,095	,298
	Greenhouse-Geisser	285,934	1,000	285,934	1,095	,298
	Huynh-Feldt	285,934	1,000	285,934	1,095	,298
	Lower-bound	285,934	1,000	285,934	1,095	,298
Ölçümler * MODEL	Sphericity Assumed	468,611	2	234,306	,898	,411
	Greenhouse-Geisser	468,611	2,000	234,306	,898	,411
	Huynh-Feldt	468,611	2,000	234,306	,898	,411
	Lower-bound	468,611	2,000	234,306	,898	,411
Error(Ölçümler)	Sphericity Assumed	28450,817	109	261,017		
	Greenhouse-Geisser	28450,817	109,000	261,017		
	Huynh-Feldt	28450,817	109,000	261,017		
	Lower-bound	28450,817	109,000	261,017		

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	28233 73,496	1	28233 73,496	13152,769	,000
MODEL	411,773	2	205,887	,959	,386
Error	23397,941	109	214,660		

1. Öğretim Modelleri

Measure: MEASURE_1

Öğretim Modelleri	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Spor Eğitim Modeli	119,304	1,958	115,423	123,184
İşbirlikçi Öğrenme Modeli	116,000	1,891	112,251	119,749
Geleneksel Öğretim Modeli	116,287	1,410	113,493	119,081

2. Ölçümler

Measure: MEASURE_1

Ölçümler	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	118,376	1,223	115,952	120,801
2	116,017	1,770	112,510	119,525

3. Öğretim Modelleri * Ölçümler

Measure: MEASURE_1

Öğretim Modelleri	Ölçümler	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Spor Eğitim Modeli	1	119,821	2,344	115,176	124,467
	2	118,786	3,390	112,066	125,505
İşbirlikçi Öğrenme Modeli	1	119,233	2,264	114,745	123,721
	2	112,767	3,275	106,275	119,258
Geleneksel Öğretim Modeli	1	116,074	1,688	112,729	119,419
	2	116,500	2,441	111,661	121,339

Multiple Comparisons

Measure: MEASURE_1

Tukey HSD

(I) Öğretim Modelleri	(J) Öğretim Modelleri	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Spor Eğitim Modeli	İşbirlikçi Öğrenme Modeli	3,30	2,722	,448	-3,17	9,77
	Geleneksel Öğretim Modeli	3,02	2,413	,426	-2,72	8,75
İşbirlikçi Öğrenme Modeli	Spor Eğitim Modeli	-3,30	2,722	,448	-9,77	3,17
	Geleneksel Öğretim Modeli	-,29	2,359	,992	-5,89	5,32
Geleneksel Öğretim Modeli	Spor Eğitim Modeli	-3,02	2,413	,426	-8,75	2,72
	İşbirlikçi Öğrenme Modeli	,29	2,359	,992	-5,32	5,89

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = 107,330.

*DEVİNİŞSEL

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Ölçümler	Pillai's Trace	,857	652,572 ^b	1,000	109,000	,000
	Wilks' Lambda	,143	652,572 ^b	1,000	109,000	,000
	Hotelling's Trace	5,987	652,572 ^b	1,000	109,000	,000
	Roy's Largest Root	5,987	652,572 ^b	1,000	109,000	,000
Ölçümler * MODEL	Pillai's Trace	,302	23,599 ^b	2,000	109,000	,000
	Wilks' Lambda	,698	23,599 ^b	2,000	109,000	,000
	Hotelling's Trace	,433	23,599 ^b	2,000	109,000	,000
	Roy's Largest Root	,433	23,599 ^b	2,000	109,000	,000

a. Design: Intercept + MODEL
Within Subjects Design: Ölçümler

b. Exact statistic

Mauchly's Test of Sphericity^a

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Ölçümler	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Design: Intercept + MODEL
Within Subjects Design: Ölçümler

b. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
Devinişsel Öntest	2,522	2	109	,085
Devinişsel Sortest	,098	2	109	,907

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + MODEL
Within Subjects Design: Ölçümler

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ölçümler	Sphericity Assumed	21401,513	1	21401,513	652,572	,000
	Greenhouse-Geisser	21401,513	1,000	21401,513	652,572	,000
	Huynh-Feldt	21401,513	1,000	21401,513	652,572	,000
	Lower-bound	21401,513	1,000	21401,513	652,572	,000
Ölçümler * MODEL	Sphericity Assumed	1547,913	2	773,956	23,599	,000
	Greenhouse-Geisser	1547,913	2,000	773,956	23,599	,000
	Huynh-Feldt	1547,913	2,000	773,956	23,599	,000
	Lower-bound	1547,913	2,000	773,956	23,599	,000
Error(Ölçümler)	Sphericity Assumed	3574,726	109	32,796		
	Greenhouse-Geisser	3574,726	109,000	32,796		
	Huynh-Feldt	3574,726	109,000	32,796		
	Lower-bound	3574,726	109,000	32,796		

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	581763,698	1	581763,698	2503,236	,000
MODEL	937,776	2	468,888	2,018	,138
Error	25332,112	109	232,405		

1. Öğretim Modelleri

Measure: MEASURE_1

Öğretim Modelleri	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Spor Eğitim Modeli	56,214	2,037	52,177	60,252
İşbirlikçi Öğrenme Modeli	52,133	1,968	48,233	56,034
Geleneksel Öğretim Modeli	51,250	1,467	48,343	54,157

2. Ölçümler

Measure: MEASURE_1

Ölçümler	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	42,996	1,107	40,801	45,190
2	63,403	1,164	61,097	65,709

3. Öğretim Modelleri * Ölçümler

Measure: MEASURE_1

Öğretim Modelleri	Ölçümler	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Spor Eğitim Modeli	1	47,857	2,122	43,652	52,062
	2	64,571	2,229	60,153	68,990
İşbirlikçi Öğrenme Modeli	1	38,000	2,050	33,937	42,063
	2	66,267	2,154	61,998	70,535
Geleneksel Öğretim Modeli	1	43,130	1,528	40,102	46,158
	2	59,370	1,605	56,189	62,552

Multiple Comparisons

Measure: MEASURE_1

Tukey HSD

(I) Öğretim Modelleri	(J) Öğretim Modelleri	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Spor Eğitim Modeli	İşbirlikçi Öğrenme Modeli	4,08	2,833	,324	-2,65	10,81
	Geleneksel Öğretim Modeli	4,96	2,510	,123	-1,00	10,93
İşbirlikçi Öğrenme Modeli	Spor Eğitim Modeli	-4,08	2,833	,324	-10,81	2,65
	Geleneksel Öğretim Modeli	,88	2,455	,931	-4,95	6,72
Geleneksel Öğretim Modeli	Spor Eğitim Modeli	-4,96	2,510	,123	-10,93	1,00
	İşbirlikçi Öğrenme Modeli	-,88	2,455	,931	-6,72	4,95

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = 116,202.

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı, 1983 yılında Erzincan'da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini aynı şehirde tamamladı. Lisans eğitimini 2003-2007 yılları arasında Atatürk Üniversitesi, Erzincan Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde; yüksek lisans eğitimini 2008-2010 yılları arasında KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda tamamladı. 2009 yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümüne araştırma görevlisi olarak atandı. 2010 yılında KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine başladı. Araştırmacıevli olup 2 kız çocuğuna sahiptir. İyi düzeyde İngilizce bilmektedir.

İletişim Bilgileri:

Arş. Gör. Serkan Tevabil AKA

AIÇÜ/ BESYO

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü

E-posta: serkantevabilaka@gmail.com

Tel: 0(532) 374 2454